

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

L'art-thérapie au service des élèves des classes DASPA :

Observation participante et entretiens semi-directifs au
sein d'un établissement d'enseignement secondaire
en Fédération Wallonie-Bruxelles

Mémoire présenté par CABO Catherine et DALLEMAGNE Marie en vue de
l'obtention du titre de Master en Sciences de l'Education à finalité spécialisée en
apprentissage en milieu scolaire

Promotrice : Madame Laura Salamanca Avila

Accompagnatrice : Madame Pascalina Papadimitriou

Lectrice : Madame Pascalina Papadimitriou

Année académique 2022-2023

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas pu aboutir sans de nombreuses collaborations et nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation.

Tout d'abord, nous voulions remercier notre promotrice, Madame Salamanca Laura Avila pour ses nombreux conseils, sa disponibilité, son écoute tout au long de ce travail. Son expérience et sa réactivité ont été des atouts essentiels pour la réussite de ce travail, notamment pour nous aider à prendre du recul. Nous voulions également remercier notre accompagnatrice, Madame Papadimitriou Pascalía, pour ses nombreux conseils ainsi que sa disponibilité.

Ensuite, nos remerciements vont également à l'Institut Saint-Laurent de Liège qui nous a accueillis afin que nous puissions mener à bien notre recherche. Nous tenions à remercier Madame Mulé qui a pu répondre à nos questions.

Nous tenons à témoigner notre reconnaissance à Madame Luca, enseignante qui nous a ouvert les portes de sa classe DASPA, et ce pendant de nombreux mercredis, ainsi que Charlotte Closset, psychologue des DASPA pour avoir répondu à nos nombreuses questions. Nous tenons sincèrement à remercier également l'A.S.B.L. Tabane ainsi que l'A.S.B.L. RedPencil, en particulier, Monsieur Bastin, art-thérapeute, qui est venu animer des ateliers dans les classes, mais qui a également répondu à nos questions et orienté nos recherches théoriques.

Nous voulions exprimer notre profonde gratitude envers nos familles respectives : nos conjoints respectifs qui ont été compréhensifs et ont pris le temps de mettre également leur vie entre parenthèses pour que nous puissions réaliser ce master, mais également leurs encouragements et leur patience ; nos parents pour leur amour et leur soutien et leurs relectures, mais également pour leurs encouragements à chaque période stressante de ce master.

Pour finir, nous voulions remercier nos collègues pour leur patience et leurs encouragements. Un merci particulier à Cathy Delcourt, Eric Midrez, nos collègues qui ont pris le temps de relire notre travail et de le commenter de façon bienveillante et complète. Que toutes ces personnes trouvent ici l'expression de notre gratitude profonde.

Table des matières

Introduction générale.....	1
I. Partie 1 : phase exploratoire.....	2
1. Introduction.....	2
2. Contexte et questions de départ	4
3. Préambule.....	6
4. Consultations de la littérature	13
4.1. L'art-thérapie	13
4.2. Le traumatisme	15
5. Méthodologie de recueil des données	18
5.1. L'approche qualitative et les entretiens.....	18
5.2. Le guide d'entretien.....	19
5.3. Choix des participants.....	20
5.3.1. Enseignante.....	20
5.3.2. Art-thérapeute.....	20
5.3.3. Psychologue DASPA	21
5.3.4. Psychologue spécialiste DASPA	21
5.3.5. Adolescent d'une classe DASPA ayant vécu les ateliers d'art-thérapie.....	21
6. Traitement et analyse thématique des données	23
6.1. Se familiariser avec les données.....	24
6.2. Générer les codes préliminaires.....	24
6.3. Chercher des thèmes	25
6.4. Réviser les thèmes	25
6.5. Définir et nommer les thèmes	26
6.6. Produire le rapport	27
6.6.1. L'art-thérapie	28
6.6.2. Classes DASPA.....	31
7. Conclusion de la partie exploratoire et nouvelle problématique	35
II. Partie 2 : partie théorique.....	39
1. L'art-thérapeute	40
1.1. Le métier.....	40
1.2. Déontologie et éthique	41
1.3. Méthodes utilisées	41
2. L'art-thérapie	43
2.1. Art-thérapie chez les adolescents.....	43
2.2. Art-thérapie en contexte scolaire.....	45
3. Impacts des ateliers.....	47
3.1. Le lâcher-prise, être dans le moment présent.....	47
3.2. L'expression de soi.....	48
3.2.1. Se reconnecter à soi-même	48
3.2.2. Se reconnecter avec ses émotions	49
3.2.3. Faire appel à sa créativité	52
3.3. La motivation.....	53
3.3.1. La motivation intrinsèque.....	54
3.3.2. La motivation extrinsèque.....	54
3.3.3. Piliers de la motivation selon Viau	54
3.3.4. Motivation et pédagogie.....	56
3.4. Compétences relationnelles.....	59

3.4.1.	Partage / Échange et sécurité.....	60
3.4.2.	Écoute.....	60
3.4.3.	Relation interculturelle.....	61
4.	Conclusion de la partie théorique.....	62
III.	Partie 3 : partie empirique	66
1.	Méthodes de recueil de données	67
1.1.	Méthode d'observation participante.....	67
1.1.1.	Grille d'observation	68
1.1.2.	Choix des participants	69
1.2.	Entretiens semi-directifs.....	71
1.2.1.	Guides d'entretien.....	71
1.2.2.	Choix des participants	71
2.	Traitement et analyse des données	72
2.1.	Méthode d'observation participante.....	72
2.1.1.	Se familiariser avec les données	72
2.1.2.	Synthèse des observations.....	72
2.1.3.	Produire le rapport.....	74
2.1.3.1.	Le lâcher-prise.....	74
2.1.3.2.	L'expression de soi	76
2.1.3.3.	La motivation	78
2.1.3.4.	Les compétences relationnelles.....	79
2.2.	Entretiens semi-directifs.....	79
2.2.1.	Définir et nommer les thèmes	79
2.2.2.	Produire le rapport.....	80
2.2.2.1.	L'expression de soi	81
2.2.2.2.	Le lâcher-prise.....	82
2.2.2.3.	Les compétences relationnelles.....	83
2.2.2.4.	La motivation	84
2.2.2.5.	Appréciation de l'art/ l'art-thérapie	84
2.2.2.6.	Espace de sécurité.....	85
3.	Analyse interprétative et conclusion de la partie empirique	87
IV.	Discussion et perspectives.....	91
1.	Comparaison de la partie théorique avec les résultats obtenus.....	91
1.1.	Le public DASPA	91
1.2.	L'art-thérapeute	95
1.2.1.	Art-thérapeute et élèves des classes DASPA	95
1.2.2.	Art-thérapeute tuteur de la résilience	96
1.3.	L'art-thérapie	98
2.	Les points forts de la recherche.....	104
3.	Les limites de la recherche.....	106
4.	Perspectives	108
V.	Conclusion générale.....	109
	Bibliographie.....	112

Introduction générale

L'histoire de la crise migratoire en Belgique n'est pas récente et depuis 2012, des classes passerelles¹, dites classes de transition, permettant d'accueillir des élèves primo-arrivants et de les préparer à des classes traditionnelles, ont été créées. Cependant, ce mémoire débute par l'envie de réfléchir à des solutions pour nos élèves et une volonté de nous sentir légitimes dans notre rôle d'enseignante. En effet, peu d'études et de formations existent pour préparer les professionnels de l'éducation à gérer des élèves primo-arrivants ayant des traumatismes.

Pourtant, en tant qu'enseignantes, nous sommes de plus en plus confrontées à la conséquence des crises migratoires. Malgré notre formation initiale - enseignantes en français et français langue étrangère - nous estimons que nous ne sommes pas préparées à cette situation et que nous n'avons pas les ressources ou le soutien nécessaire pour aider ces jeunes à s'intégrer au mieux dans un nouvel environnement.

En effet, notre réalité de terrain est d'accueillir de plus en plus d'élèves primo-arrivants - parfois dans des classes qui ne leur sont pas adaptées - et nous nous sentons parfois démunies face à leurs difficultés qui vont au-delà de la barrière de la langue.

Par ailleurs, nous avons pu constater dans nos classes que ces élèves étaient plus sensibles, moins attentifs aux savoirs, car ils font face à de nombreux traumatismes ainsi qu'à de nombreuses démarches administratives. Ces difficultés représentent une barrière, un frein à leur bien être psychique, mais également à leur intégration au sein du pays d'accueil ainsi qu'aux apprentissages scolaires (Braun et al., 2019 as cited in Kuss, B. & Mikiver, M., 2019)

Nous avons donc décidé de réaliser notre mémoire en étudiant des pistes de solutions pour que ces élèves puissent s'épanouir, apprendre à communiquer et à s'intégrer au sein de notre système éducatif.

¹ Appelée DASPA (Dispositif d'accueil et de scolarisation des primo-arrivants) depuis 2012.

I. Partie 1 : phase exploratoire

1. Introduction

Notre première volonté était de travailler avec les MENA (Mineurs Étrangers Non-Accompagnés) et de nous pencher sur leur intégration. Cependant, nous ne savions pas vers où nous orienter et comment traiter ce sujet. C'est alors que nous nous sommes questionnées sur l'art-thérapie, car au moment de notre questionnement, l'école d'un membre de notre duo a invité un art-thérapeute à animer des ateliers dans les classes DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-arrivants et Assimilés). Intriguées par cette pratique que nous ne connaissions pas, nous nous sommes attardées sur ce sujet et nous avons émis l'idée qu'il s'agissait d'une piste intéressante à exploiter.

Cependant, étant donné notre manque d'expérience en ce qui concerne le travail de recherche et le peu d'informations que nous avions sur notre sujet, qui était encore trop vague, nous avons décidé de commencer ce travail par une phase exploratoire. Cette étape fait partie des 8 étapes méthodologiques conseillées par Quivy et Van Campenhoudt (2011). Cette phase exploratoire est une approche pénétrante dans le sujet, elle mélange un contact avec le réel et ce qui a pu être lu en lien avec la question de recherche (Quivy & Van Campenhoudt, 2011). Les quelques pages suivantes vont donc être le compte-rendu de notre phase exploratoire et vont tenter d'aiguiller au mieux notre champ de recherche en tenant compte de nos lectures, mais aussi en tenant compte de la réalité de terrain.

Suivant les conseils de Quivy et Campenhoudt (2011), nous avons donc décidé de mener des lectures approfondies de différents ouvrages et de consulter différentes personnes de terrain que nous avons considérées comme personnes-ressources. Pour les auteurs, ces deux méthodes sont complémentaires. Par ailleurs, il nous semblait nécessaire de mêler ces deux procédés afin d'affiner notre problématique de recherche.

Notre questionnement de départ était : *“comment accompagner les élèves DASPA à s'intégrer ?”* Cette question nous a orientées vers des lectures diverses et variées qui nous ont permis d'affiner notre thématique de recherche. Cependant, étant donné que les études comprenant des MENA dans les classes ne sont pas nombreuses, nous avons décidé d'interviewer des experts afin d'étoffer notre recherche, mais aussi de comprendre la réalité et les besoins du terrain. Les entretiens nous ont permis

d'aborder des éléments qui ne sont pas présents dans les différentes recherches lues jusqu'à présent.

Dans un premier temps, nous allons vous présenter les différentes questions de départ que nous nous sommes posées et qui ont orienté nos différentes lectures. Ces dernières vous seront présentées synthétiquement.

Ensuite, nous allons vous décrire la méthode de recueil de données pour cette partie qualitative de cette phase exploratoire : entretiens semi-directifs.

Enfin, nous allons prendre du recul face à ces différentes données en les interprétant grâce à la méthode de Braun et Clarke (2006).

Pour terminer, nous allons formuler une nouvelle question de recherche en fonction de toutes les informations que nous aurons récoltées. Cette nouvelle question de recherche s'articulera autour de cadres théoriques qui seront mobilisés tout au long de la recherche (Albarelo, 2015).

2. Contexte et questions de départ

Les primo-arrivants remplissent nos classes et notre rôle est de les aider et de leur donner des clefs pour s'intégrer. Lors de ce mémoire, nous allons surtout nous focaliser sur les DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants), des classes comprenant des mineurs accompagnés par leur famille ou des MENA².

Au départ, nous voulions uniquement nous intéresser aux MENA, car nous pensions que leur intégration était plus difficile à cause de leur trajet et leur parcours pour arriver en Belgique, seuls, sans repère. Cependant, au fur et à mesure de notre réflexion, nous nous sommes rendu compte que nos classes DASPA n'étaient pas composées que de MENA, elles comprenaient des élèves primo-arrivants, arrivés en Belgique avec leurs parents, mais pour qui le parcours n'était pourtant pas plus simple. Nous pensons notamment aux élèves ukrainiens qui sont arrivés dans nos classes depuis le début de la guerre en Ukraine. Cette guerre aurait entraîné le déplacement, notamment vers des pays européens, de plus de la moitié de la population infantile, selon Unicef (2022). Il était donc important pour nous de nous intéresser au groupe classe en entier.

Voyant ces jeunes ukrainiens arrivés (en plus de toutes les autres nationalités déjà présentes dans nos classes) et ayant toutes les deux un diplôme en régendat français et français langue étrangère, nous nous sommes posé énormément de questions, car, malgré notre formation, nous nous sentions démunies face à une telle situation, notre diplôme nous aide simplement au niveau didactique. Ces questions avaient pour thématique principale d'aider au mieux ces jeunes, qui ne parlent pas - ou presque pas - ni notre langue ni l'anglais, à communiquer :

- *Comment aider ces jeunes à s'intégrer ?*
- *Que faire, que mettre en place pour qu'ils se sentent à l'aise ?*
- *Comment les aider à communiquer malgré la barrière de la langue et les difficultés personnelles qu'ils sont en train de vivre ?*
- *Faut-il les pousser à parler de ce qu'ils ont vécu afin qu'ils puissent aller de l'avant ?*

² Mineurs étrangers non-accompagnés.

Toutes ces questions nous ont poussées à réaliser des recherches préliminaires dans le cadre du cours de *démarche de recherches* de Master 1. Grâce à ce travail, nous avons pu prendre des décisions qui nous ont permis de faire évoluer notre question de recherche : “*Comment permettre aux jeunes primo-arrivants de s’épanouir et de communiquer grâce à l’accueil et à l’accompagnement dans le système scolaire ?*”

Dès lors, suite à notre travail pour le cours de *démarches de recherches*, nous avons décidé d’axer notre mémoire sur l’*art-thérapie* au service de l’intégration du DASPA.

“L’art-thérapie peut-elle aider les élèves DASPA à s’engager et/ou se connecter à la réalité ?”

3. Préambule

Nous nous sommes intéressées à la circulaire 7232 de l'enseignement de la fédération Wallonie-Bruxelles. L'analyse de cette circulaire nous permet de faire le point sur le type d'élèves présents dans ces classes. Il existe deux catégories d'élèves dans les classes DASPA.

Premièrement, les élèves primo-arrivants. Le droit à l'éducation des enfants migrants est garanti par de nombreux textes européens. L'article 26 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (1948) énonce que « toute personne a droit à l'éducation » et que « ce droit comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire ». Pour s'inscrire dans le DASPA, l'élève doit être reconnu « primo-arrivant », c'est-à-dire, selon le décret 2012 : « Toute personne étrangère qui séjourne en Belgique depuis moins de trois ans et qui dispose d'un titre de séjour de plus de trois mois, à l'exception des citoyens de l'un des États membres de l'Union européenne, de l'espace économique européen, de la Suisse et des membres de leur famille ». Pour être considérés comme primo-arrivants, les élèves doivent répondre aux trois conditions suivantes :

- *« Âge : être âgé d'au moins 2 ans et 6 mois au 30 septembre de l'année scolaire concernée et de moins de 18 ans ;*
- *Temps de présence sur le territoire : être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an ;*
- *Nationalité/Statut :*
 - *soit, avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers,*
 - *soit, être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers,*
 - *soit, être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation*

de coopération et de développement économique figurant sur la liste arrêtée au 1er janvier 2012, - soit, être reconnu comme apatride. »

Deuxièmement, les élèves assimilés aux primo-arrivants. Ceux-ci doivent répondre aux 4 conditions suivantes, selon la circulaire :

- *« Âge : être âgé d'au moins 5 ans au plus tard le 31 décembre de l'année scolaire concernée et de moins de 18 ans ;*
- *Nationalité/statut : soit être de nationalité étrangère, ou avoir obtenu la nationalité belge suite à une adoption, ou être reconnu comme apatride ;*
- *Durée dans l'enseignement de la C.F.: fréquenter un établissement scolaire organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins d'une année scolaire complète ;*
- *Maîtrise de la langue française : avoir obtenu, lors de l'évaluation de la langue de l'enseignement, le résultat « C » 2 (maîtrise insuffisante). »*

Tout d'abord, il convient de contextualiser les classes DASPA. Cette structure existe comme telle depuis 2012 et permet d'accueillir les primo-arrivants pendant une courte durée (un an et demi) afin qu'ils apprennent la langue d'accueil et qu'ils puissent, par la suite, être intégrés dans les classes traditionnelles. Il s'agit dès lors d'une classe passerelle permettant d'accueillir les élèves, de leur donner les codes sociaux et de mettre l'apprentissage de la langue au cœur du dispositif.

Selon Abts (2017), il s'agit de classes à part entière qui fonctionnent différemment des autres classes. Elles ont une identité professionnelle spécifique dont les caractéristiques sont éloignées de celles composant le noyau commun de l'identité professionnelle enseignante, généralement reconnues comme étant la norme.

Les classes DASPA sont, par définition, des classes multiculturelles qui regroupent des jeunes issus de l'immigration. Cependant, il peut y avoir des fragilités qui résident au sein de ces classes, car ces élèves sont en crise d'identité profonde.

Selon Van Tartwijk Den Brok, Veldman et Wubbels (2009), les enseignants éprouvent de grandes difficultés à gérer leurs classes multiculturelles. Premièrement, car il y a un souci de compréhension entre les élèves. Deuxièmement, il existe un souci de compréhension entre les élèves et les enseignants. Troisièmement, les enseignants estiment que leur établissement leur fournit peu de ressources pour gérer ce type de

classes. En effet, les trois décrets relatifs au DASPA ne comportent que très rarement des directives pédagogiques afin d’orienter les enseignants se chargeant de ce type d’élèves.

Cette constatation nous pousse à nous interroger sur la formation initiale de ces enseignants et des moyens qu’ils ont pour faire face à ces difficultés. Les enseignants qui donnent cours dans le DASPA n’ont pas reçu nécessairement de formation spécifique bien que certains aient le diplôme de français langue étrangère (FLE) et sont donc formés pour un public non francophone. Il est cependant important de préciser que suite à de nombreuses zones floues sur ce sujet, une circulaire récente, la circulaire 8246, explique qu’à partir du 1er septembre 2020, l’enseignant engagé ou désigné à titre temporaire ou définitif doit avoir suivi une formation spécifique relative à l’apprentissage du français langue étrangère. Ainsi, la liste de formations organisées par les organismes de formation des pouvoirs organisateurs s’étend pour les écoles fondamentales et secondaires.

Après son parcours en DASPA, l’élève est intégré dans une classe traditionnelle. Crutzen et Lucchini (2007) soulignent que les élèves issus de l’immigration sont plus souvent orientés vers l’enseignement professionnel ou vers l’enseignement spécialisé.

La présence des MENA en Belgique n’est pas récente et pourtant, elle est restée longtemps méconnue. Ce phénomène a tout doucement pris place dans les médias avec parfois des images chocs comme Yaguine Koita et Fodé Tounkara, deux enfants guinéens non accompagnés, dont leurs corps morts de froid ont été tragiquement trouvés dans les soutes d’un avion à destination de Bruxelles (La libre, 2004).

Dans nos classes DASPA, nous retrouvons quelques élèves MENA. Tout d’abord, il est essentiel de définir ce qu’est un MENA.

Selon la loi belge³, un primo-arrivant mineur est considéré comme MENA lorsqu’il répond à deux conditions :

- soit ressortissant d’un pays non membre de l’Espace Économique Européen (E.E.E.), qui a demandé la reconnaissance de la qualité de réfugié

³ Article 5 de la loi-Programme du 24 décembre 2002 (I) (art. 479) titre XIII- Chap VI: Tutelle des mineurs étrangers non accompagnés, Chancellerie du premier ministre, 31 décembre 2002: Élargissement de la définition des MENA: Loi du 12 mai 2014 modifiant le titre XIII, chapitre VI, de la loi-programme (I) du 24 décembre 2002 en ce qui concerne la tutelle des mineurs étrangers non accompagnés, M.B., 21 novembre 2014.

ou ne satisfait pas aux conditions d'accès au territoire et de séjour déterminé par la loi ;

- soit (depuis une réforme de 2014), ressortissant d'un pays membre de l'E.E.E. ou de la Suisse, qui a demandé un titre de séjour provisoire en raison de traite ou de trafic d'êtres humains ou se trouve dans une situation de vulnérabilité.

Nous avons décidé d'aborder également le cas particulier des MENA, car nous pensons que ceux-ci sont psychologiquement plus fragiles. La Coordination des ONG pour les droits de l'enfant (CODE, 2016) souligne le fait que l'exil induit une rupture avec tout ce qui composait l'environnement familial du jeune (sa culture, sa famille et ses pairs).

Selon Pestre (2010, p. 69), les élèves réfugiés sont des élèves qui vivent un traumatisme profond, car ils ont été confrontés à ce qu'aucun être humain n'est censé voir ou connaître. Le sentiment d'appartenance à leur pays d'accueil est donc un concept complexe qui doit être restauré petit à petit.

En effet, leur passé témoigne souvent d'un parcours de vie difficile. En outre, beaucoup arrivent en Belgique à pied en empruntant parfois des chemins très dangereux ou en rencontrant des passeurs malveillants et des personnes malintentionnées. Ceux-ci sont donc traumatisés par les violences de leur trajet. Outre les violences, le rapport de la CODE⁴ (2016) démontre que dans certains pays de transit, jusqu'à 57% de migrants subissent des abus sexuels.

Selon Amnesty International (n.d), début 2016, l'agence Europol a déclaré que 10 000 MENA avaient disparu en Europe au cours des deux dernières années. Cela est dû à la vulnérabilité de leur situation, car ils sont exposés à un grand nombre de dangers comme la traite et le trafic d'être humain, la prostitution, etc. En Belgique, la disparition des MENA est en augmentation (ChildFocus, 2015 as cited in par Amnesty International, n.d.).

Ceux-ci sont parfois traumatisés à cause de leur arrivée en Belgique qui se veut inhumaine et dégradante, car malgré la décision de la Cour Européenne, la Belgique

⁴ Coordination des ONG pour les droits de l'enfant.

continue de les placer en centre fermé lorsqu'un doute persiste sur leur minorité lors de leur entrée dans le pays.

De plus, ces adolescents sont considérés comme vulnérables, car un adolescent est vulnérable par définition (Dolto & al., 2018). Ils sont également fragiles d'un point de vue social, éducatif, scolaire, culturel, psychologique, voire psychiatrique, selon Dambuyant (2019). Ce qui est compréhensible, car ils n'ont pas vécu une enfance calme et paisible. Cela étant notamment dû au fait qu'il est possible qu'ils aient vécu un traumatisme lié dans les pays qu'ils ont fui ou alors lors du parcours pour fuir ce même pays ou encore dans leur pays d'accueil.

Outre leur traumatisme et leur intégration sociale, nous pensons que ceux-ci ont également des difficultés à s'intégrer au niveau scolaire. En effet, la plupart n'ont pas pu bénéficier d'une scolarité régulière. Certains sont également en souffrance parce qu'ils n'arrivent pas à s'adapter et à s'intégrer à une nouvelle culture. Ils doivent cependant se fondre dans la masse et intégrer le système scolaire. Notre questionnement nous pousse à nous demander comment on peut accrocher ces élèves au niveau scolaire quand ceux-ci disposent d'un bagage émotionnel qu'il est difficile d'ignorer.

Il est tout à fait compréhensible qu'ils ne soient pas préoccupés par leurs apprentissages, car ils sont souvent très tourmentés par les démarches de la demande d'asile, ils sont guidés par la peur d'atteindre leurs 18 ans et de perdre leur protection de mineurs. Cela induit des absences régulières (dans le but d'entreprendre les démarches administratives) qui entravent davantage leur scolarité.

Dans une société où la multiculturalité devient une banalité et où nous intégrons de plus en plus de réfugiés, il devient important de s'interroger sur les moyens à mettre en place afin que cela se déroule dans de bonnes conditions. Dès lors, les MENA représentent des élèves spécifiques qui ont peut-être des besoins particuliers. Il convient donc de s'interroger sur ceux-ci, car peu d'études existent sur le sujet.

Pour dénicher des moyens d'intégrer les MENA au sein de l'école, il convient de reconnaître que ceux-ci ont une histoire à part entière. Il est essentiel d'avoir quelques clés de compréhension des histoires de nos élèves MENA afin de mieux les accompagner. Selon Etiembele (2013), on peut distinguer sept "types" de mineurs non

accompagnés : l'exilé, le mandaté, l'exploité, le fugueur, l'errant, le mineur rejoignant et enfin, le mineur aspirant. Le rapport du "Réseau de migration européenne" complètera cette liste en y ajoutant : le mineur envoyé pour raisons médicales, le mineur en transit et le mineur abandonné.

Certains peuvent regrouper plusieurs profils cités ci-dessus. Meilleure est la compréhension du type de MENA, meilleurs seront les moyens mis en œuvre pour leur garantir un accompagnement et un projet futur.

Cependant, selon Canut et Delahaie (2020), il est très compliqué, voire même dangereux, de demander aux MENA de raconter, de but en blanc, leur parcours traumatisant. En effet, 52% d'entre eux seraient en état de stress post-traumatique et 44% en état de dépression (Rahmethnissah Radjack & al. as cited in Canut & Delahaie, 2020).

La classe DASPA n'est pas seulement composée de MENA, mais également de mineurs accompagnés. Suite à notre interview de la psychologue Madame C., nous avons également pris conscience que les non MENA ont également des difficultés autres que les MENA, mais qu'on ne peut minimiser.

En effet, ils subissent parfois un impact de la famille fort présent et ils sont partagés entre la culture du pays d'accueil et la culture que leurs parents veulent conserver. Les expériences migratoires des parents peuvent être une source de grande vulnérabilité pour les enfants, car ces derniers se retrouvent dans de fréquents conflits de valeurs et de croyances entre les cultures ; ces conflits peuvent faire peser des risques importants sur le développement psychologique des enfants.

Certes, la famille est un repère et la pratique clinique et les recherches avec les enfants et adolescents demandeurs d'asile non accompagnés (Wiese, 2006) nous ont montré que les jeunes personnes isolées sont plus vulnérables et exposées à des troubles psychologiques graves que les personnes qui sont soutenues par leur famille (Wiese, 2007). Cependant, l'histoire des immigrés et leurs conditions de vie influencent le développement de l'appartenance familiale par leurs effets sur les processus d'acculturation. Ces influences ont des effets « directs et indirects » sur la manière de s'intégrer dans la société (Wiese & al., 2009).

Les descendants d'immigrés courent donc le risque de souffrir du tiraillement entre leurs deux cultures. Plus leur milieu d'appartenance diffère de la société qu'ils

ont à s'approprier, plus le risque d'un « conflit de loyauté » (Böszörmenyi-Nagy, Spark, 1973) est élevé.

En outre, il peut y avoir un décalage entre les parents et les enfants au niveau des apprentissages qui peut causer problème. En effet, selon Manço & Petit (2005), les parents de ces élèves peuvent se désinvestir de la scolarité des enfants selon les raisons suivantes : la non-scolarisation des parents, la barrière linguistique, l'absence d'aide à une éventuelle traduction, un certain dépassement face au système belge, etc.

Il existe des classes DASPA où nous retrouvons régulièrement des MENA. Il est donc intéressant de s'intéresser à leur intégration au sein de ces classes et aux difficultés qu'ils peuvent y rencontrer.

En effet, lorsque les primo-arrivants mineurs, dont les MENA, arrivent sur le territoire belge, ceux-ci ont l'obligation d'être scolarisés. Pour pallier aux difficultés scolaires rencontrées par ces mineurs étrangers, la Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé d'établir des "classes passerelles" qui n'ont cessé d'évoluer depuis ces dernières années. En effet, trois décrets consécutifs datant de 2001, 2012 et plus récemment de 2019 ont amené des précisions et améliorations aux DASPA aux niveaux institutionnel et organisationnel. En effet, la circulaire 7232 faisant référence au décret du 7 février 2019 propose de classer *les élèves ne maîtrisant pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française* en trois catégories d'élèves : les élèves primo-arrivants, les élèves assimilés aux primo-arrivants et, pour l'enseignement fondamental, les élèves FLA (Français langue d'apprentissage). Ce décret vise trois objectifs : assurer un accueil, proposer un accompagnement scolaire et intégrer progressivement l'élève vers un enseignement traditionnel. Afin d'atteindre ces objectifs, deux classes ont été créées : les classes FLA et les classes DASPA.

4. Consultations de la littérature

Pour répondre à cette question de départ (*L'art-thérapie peut-elle aider les élèves DASPA à s'engager et/ou se connecter à la réalité ?*) nous avons développé un cadrage théorique qui définit, dans un premier temps, trois notions centrales : les élèves DASPA, l'art-thérapie et enfin le traumatisme.

4.1. L'art-thérapie

Nous avons choisi également l'art-thérapie comme objet d'étude. Si l'on se réfère à la définition de Evers (2019), « *l'art-thérapie, c'est la création d'un « objet » d'ordre culturel qui fait sens* ». Le champ d'intervention de l'art-thérapie concerne tous les arts, même ceux qui sont le moins souvent considérés comme par exemple le jardinage, la cuisine... En effet, l'art-thérapie est considérée comme un médium artistique qui permet d'entrer dans une relation « d'inconscient à inconscient » (Klein, 2001). Les « médiums » utilisés lors des ateliers d'art-thérapie sont divers : dessin, peinture, photographie, collage, etc.

Cependant, il ne faut pas confondre art-thérapie et *art-thérapeutique*, car l'art n'a pas de fonction thérapeutique. Le mot *art* vient du latin qui signifie «faire avec». L'art-thérapie fait donc avec la joie, la souffrance, la peine, la tristesse, le réel... La condition pour que l'art-thérapie fonctionne c'est le fait que ces deux mots soient séparés, car l'art n'a rien à expliquer et n'a aucun lien avec la psychologie et la thérapie doit s'incliner devant la beauté des créations (Evers, 2019).

En général, dans les thérapies classiques, le thérapeute devient la surface de projection, c'est-à-dire l'objet du transfert⁵. Le patient déplace alors toutes ses émotions sur le thérapeute. Cependant, en art-thérapie, c'est la création/ la production artistique qui devient alors l'objet de ce transfert. Il ne s'agit donc pas de ce qui est produit, mais de ce qui se passe quand le patient produit (Evers, 2019).

L'art-thérapie est un accompagnement de personnes en difficultés (psychologiques, sociales...) à travers diverses productions artistiques. Par ailleurs, nous avons pu constater dans nos recherches que l'art-thérapie était utilisée pour les malades en psychiatrie, auprès des personnes souffrant de handicap moteur et/ou

⁵ Le transfert est automatique et naturel dans toutes les relations, c'est comme une sorte de projection de ce qu'on vit sur autrui (Evers, 2019).

cérébral, des patients en gériatrie ou encore auprès des adolescents en manque de repère (Evers, 2019). L'art, qu'il soit plastique, dramatique, gestuel ou vocal, a la capacité de faire émerger le meilleur, car il fait appel à la pensée, l'émotion, la sensibilité et tout ce qui touche au corps et à la sensorialité. Les ateliers d'art-thérapie se déroulent en deux parties : une étape de création puis une étape d'expression. Le processus créatif n'aboutit pas forcément à des chefs d'œuvre ou à des inventions spectaculaires, il aide simplement à trouver un nouveau point de vue à la situation qui pose problème. La création peut se dérouler en séance individuelle ou en séance de groupe. Toutes les étapes de la création sont importantes en art-thérapie, que ce soit la peur de commencer ou la destruction de la création qui est jugée mauvaise par le patient. Bien qu'il n'y ait plus de création à ce moment-là, l'impact émotionnel est toujours présent et c'est ce qui nous intéresse dans l'art-thérapie (Evers, 2019).

Malheureusement, l'art-thérapie n'est pas souvent bien perçue, comme l'art en lui-même. En général, les individus ont l'idée préconçue que l'art est réservé aux gens doués, alors que la création artistique peut permettre le développement intellectuel et personnel de l'Homme (Evers, 2019). Nous remarquons également que l'art-thérapie est méconnue et fait l'objet de désinformations. En effet, il est important de dire ce qu'elle n'est pas également. Il ne s'agit pas d'un test projectif, c'est-à-dire un test qui évalue la personnalité du patient et qui a pour but de poser un diagnostic et de dévoiler à travers la production du patient, de l'élève, ses problématiques (Klein, 2007). Cette dernière remarque est à prendre en compte pour notre mémoire, car au départ, nous voulions évoquer les traumatismes avec les élèves. Or, suite à nos lectures et à nos interviews, nous comprenons que le but de l'art-thérapie pour la personne n'est pas de se débarrasser de ce qui la gêne, mais plutôt de la transformer en création de soi-même (Klein, 2007). En effet, l'art-thérapie travaille à la bonne distance, sans brutaliser les symptômes, en respectant les défenses et en contournant les résistances et les inerties (Klein, 2020).

L'art-thérapie est également utilisée pour des personnes souffrant d'autisme, car pour ces personnes dont la parole fait défaut, l'art-thérapie peut être une possibilité d'entrer en relation par un autre langage. Cette constatation est intéressante pour notre mémoire, car les élèves DASPA ont également des soucis de communication. En effet, les arts utilisés lors des ateliers ne sont pas seulement des médiateurs, des outils matériels, mais un interlocuteur qui a son caractère, qui se défend. L'art-thérapeute est

quant à lui médiateur entre la matière et le patient. (Klein, 2007). En effet, il aide l'individu à percevoir et à interpréter son œuvre.

Cependant, peu voire pas d'études existent sur l'art-thérapie chez les élèves DASPA. C'est pourquoi cela nous semblait être un bon angle d'étude afin d'aider au mieux ces élèves qui semblent parfois somatiser certains traumatismes (maux de ventre, maux de tête, cauchemars...). En effet, l'art-thérapie est utilisée pour les patients en soins palliatifs et peut également être un remède aux besoins psychologiques.

4.2. Le traumatisme

Il existe très peu de recherches concernant le traumatisme chez les adolescents en sciences de l'éducation. En général, les recherches sont plutôt issues du domaine de la psychologie. Cependant, il était essentiel pour nous de comprendre comment les enfants victimes d'un traumatisme sont accueillis dans les classes.

Selon Gravillon (2018), la croyance selon laquelle les enfants sont petits et donc ils ne peuvent vivre que des petits traumas perdure chez certains professionnels de la santé qui ne sont pas formés dans le domaine. Selon Romano (as cited in Gravillon, 2018), il est essentiel de comprendre et de réaliser que cette réalité traumatique existe bel et bien chez les enfants afin de les aider au mieux.

L'auteur déclare qu'un événement, pour être considéré comme traumatique, doit avoir plusieurs caractéristiques. Premièrement, il faut que l'enfant soit confronté à sa propre mort ou à celle de ses proches (Romano as cited in Gravillon, 2018). Même si l'auteur cite plusieurs exemples de traumatismes possibles chez les jeunes, celui qui nous intéresse le plus, c'est "*une bombe qui explose près du jeune et cause de nombreux morts*", car, dans notre cas, nous nous intéressons aux enfants des classes DASPA, qui généralement, sont des jeunes avec un parcours chaotique qui ont souvent connu la perte d'un proche. Comme nous l'avons cité plus haut, ces élèves DASPA ont, généralement, le statut de *réfugié* ou un statut d'*assimilé à un réfugié*. D'après Lochak (2013), les personnes réfugiées correspondent à "*toute personne qui a dû fuir son pays ou le lieu où elle habitait pour échapper à des dangers pour sa vie, son intégrité physique ou sa liberté.*" Ce qui correspond bien à un traumatisme possible étant donné qu'il a dû fuir pour sauver sa vie.

Gravillon (2018) ajoute que l'événement traumatique est vécu différemment en fonction de l'âge, de sa maturité psychique, de ses capacités neurocognitives et psychomotrices. En effet, l'adolescent a plus de facilités à comprendre la situation qu'un bébé, par exemple. Par conséquent, il peut y puiser une certaine réassurance dans la situation ou ce qui leur en est dit, se cacher ou exécuter les consignes de son entourage. Dès lors, il peut trouver un certain sens dans ces explications et ces actions. À condition, bien sûr, que l'adulte qui l'accompagne puisse garder son calme et ne pas transmettre sa panique, car, selon Dalligand (as cited in Gravillon, 2018), l'attitude des adultes encadrant le jeune lors de l'événement traumatique, a un effet sur les conséquences de cet événement. Si l'adulte reste serein et communique, l'impact psychologique sera moindre. Nous savons que, par définition, un adolescent est vulnérable (Dolto & al., 2018) et selon Gravillon (2018), les questions d'identité à l'adolescence peuvent rendre le jeune d'autant plus vulnérable à un événement traumatique. Par ailleurs, il n'y a pas que l'âge qui a un impact sur la façon de surmonter le traumatisme. Cela dépend également des ressources psychiques de l'enfant, de ses antécédents et de sa relation avec les adultes (Romano as cited in Gravillon, 2018). Romano (as cited in Gravillon, 2018), ajoute également que la nature de l'événement a également son importance.

Il est tout à fait normal que les personnes ayant subi un traumatisme aient des symptômes de stress post-traumatique, mais ce qui est le plus inquiétant, selon Gravillon (2018), ce sont les enfants qui ne présentent aucun symptôme et qui agissent comme s'il ne s'était rien passé, car leur comportement est alors jugé comme inadapté en fonction de ce qu'ils ont vécu.

Afin d'aider au mieux ces jeunes traumatisés, les auteurs conseillent une prise en charge immédiate - de quelques séances - par un professionnel de la santé mentale. Cette prise en charge immédiate (avec ou sans les parents) permet de faire régresser les symptômes. Cependant, pour certains jeunes pour lesquels le contexte familial est moins favorable ou pour ceux qui ont déjà un passé traumatisant, une thérapie complète est nécessaire.

Nous avons conscience que les thérapies ne sont pas toujours possibles ou envisageables. En effet, en discutant avec certains élèves, nous avons pu constater que les thérapies ne sont pas envisageables, car "cela ne se fait pas" dans leur pays. En effet, dans l'espace culturel arabo-musulman, on constate une réelle résistance au

discours analytique où on compte seulement une quarantaine de psychanalystes (Aouattah, 2007).

5. Méthodologie de recueil des données

5.1. L'approche qualitative et les entretiens

Notre question de recherche au stade exploratoire est de comprendre l'art-thérapie et le public DASPA. Dès lors, nous avons commencé par effectuer des entretiens semi-directifs, car nous estimons qu'il s'agit de la méthode la plus adaptée à notre travail de recherche. Il s'agit d'un outil très souple, qui nous permet de récolter des données riches, nuancées et approfondies. Avec ce type d'entretiens, le chercheur peut approfondir certaines questions provenant d'observations (Cohen & al., 2011). Nous avons privilégié ce type d'entretiens afin de mieux nous représenter notre objet d'étude. Dans ceux-ci, nous évoquons donc les croyances, les attitudes et les sentiments. Cela s'inscrit dans une visée compréhensive (Dumez, 2011) où le chercheur n'est pas considéré comme extérieur au sujet d'étude et où il est marqué par son vécu.

En effet, lors de cette recherche, nous nous sommes intéressées au vécu des personnes interrogées (psychologues, enseignant, art-thérapeute) et à leur expérience de terrain. Cela met donc en exergue le côté interprétatif de la recherche qualitative où le caractère subjectif dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales est essentiel (Anadon, 2006).

Cette méthode nous semblait la plus adéquate en ce qui concerne notre problématique, car les sujets abordés peuvent laisser une place à de nouveaux éléments, de nouveaux thèmes auxquels nous n'avions sûrement pas pensé et qui sont peut-être plus intéressants dans le cadre de ce travail de mémoire.

Nous avons privilégié les entretiens individuels aux "focus-groupe" (entretiens collectifs), étant donné que nous avions l'idée d'interviewer des experts dans différents domaines (l'art-thérapie, l'enseignement, les MENA). Il nous semblait plus judicieux de réaliser des questionnaires différents se basant sur les spécialités de chacun. De plus, comme nous le signale dans son ouvrage Albarello (2015), les entretiens individuels permettent plus de liberté de paroles, car les interviewés ne se sentent pas observés ni jugés par les autres, ce qui peut arriver lors des focus-groupe. Cette approche permet de favoriser les confidences.

5.2. Le guide d'entretien

Suite à notre questionnement et notre objet de recherche qui est, pour rappel, *l'art-thérapie au service des élèves DASPA*, nous avons élaboré plusieurs guides d'entretien afin de mieux appréhender notre sujet et de nous mener vers une question finale.

Dès lors, nous avons élaboré une ébauche de trois guides d'entretien : un questionnaire dédié à l'art-thérapeute, un pour les deux psychologues et un pour l'enseignante ayant vécu les ateliers dans sa classe. Ces entretiens ont donc été déterminants pour élaborer la question finale de ce mémoire.

En ce qui concerne la méthode utilisée pour créer notre guide d'entretien, Kaufmann (2016) nous conseille d'agencer les questions de manière logique, en les classant selon différents thèmes. Nous avons décidé de le structurer d'après les rubriques suivantes : l'introduction, la description de leur métier, leur perception de l'art-thérapie, les élèves DASPA.

En outre, Kaufmann (2016) préconise également la soumission d'une grille à la critique comme étant un processus bénéfique, et qu'il ne faut pas hésiter à la modifier si cela nous semble nécessaire. Nous avons, dès lors, procédé à quelques changements du guide d'entretien durant le déroulement de l'enquête. En effet, nous avons tout d'abord émis l'idée d'aborder les traumatismes, mais nous nous sommes rendu compte, lors du premier entretien avec l'art-thérapeute, qu'il était tout à fait déconseillé de chercher à parler du traumatisme, car cela pouvait replonger l'adolescent dans de mauvais souvenirs. Nous avons donc créé les différents entretiens au fur et à mesure des entretiens réalisés. En effet, grâce à ce que nous entendions, nous pouvions imaginer de nouvelles questions ou orienter le questionnaire sur un autre thème qui nous semblait plus pertinent selon les réponses des interviewés.

Notre guide d'entretien a trois objectifs. Tout d'abord, il allait nous permettre d'en savoir davantage sur le public des classes DASPA, c'est-à-dire connaître ses spécificités, ses difficultés... Ensuite, nous serons en mesure de pouvoir découvrir l'art-thérapie dans toutes ses facettes. Enfin, grâce aux entretiens, nous serons en mesure de savoir si l'art-thérapie peut être utilisée dans les classes DASPA et dans quelles finalités.

5.3. Choix des participants

Miles et Hubermann (1994, as cited in Savoie-Zajc, 2007, p.102) avancent trois critères définissant la méthode d'échantillonnage. Le premier fait référence à l'intention des chercheurs. Dans notre cas, l'idée était de mieux comprendre l'art-thérapie, la spécificité des élèves primo-arrivants et par conséquent, l'intérêt d'utiliser cette pratique dans les classes DASPA. C'est pourquoi nous avons décidé pour notre phase exploratoire d'interroger les acteurs des ateliers d'art-thérapie vécus l'année précédente à l'Institut Saint-Laurent de Liège, à savoir : l'art-thérapeute, l'enseignante ainsi qu'un élève DASPA. Cependant, nous avons décidé de ne pas analyser l'entretien de l'élève, car celui-ci n'est pas recevable à cause de la barrière de la langue.

En outre, nous avons également interviewé la psychologue DASPA de l'Institut Saint-Laurent, car même si elle n'a pu être présente lors des ateliers d'art-thérapie de l'année précédente, elle pouvait nous éclairer quant au public étudié.

Suite à nos discussions avec Madame Salamanca, nous avons également pris contact avec une psychologue spécialisée dans les MENA, car cette dernière travaille dans une A.S.B.L. pour migrants.

5.3.1. Enseignante

Nous avons également interviewé (annexe n°1) Madame M., enseignante de français dans la classe DASPA ayant expérimenté l'art-thérapie. Cet entretien s'est déroulé le 6 août 2022. Son témoignage nous est précieux afin de recueillir davantage d'informations sur les ateliers vécus l'année passée. En effet, Madame M. a participé à chaque atelier d'art-thérapie, mais elle a également été amenée à créer une activité d'art-thérapie en fin de parcours. Son expérience est donc intéressante à entendre et peut nous aiguiller quant aux activités à mettre en place dans notre dispositif.

5.3.2. Art-thérapeute

Notre idée de mémoire démarre de la collaboration entre l'A.S.B.L. Red Pencil et l'Institut Saint-Laurent de Liège. L'entretien (annexe n°2) avec l'art-thérapeute de l'A.S.B.L., Monsieur B., s'est déroulé le 1er septembre 2022. L'art-thérapeute a accepté de nous parler de son parcours professionnel et de son expérience dans la classe DASPA de Saint-Laurent. Le métier d'art-thérapeute est assez méconnu et cela nous semblait dès lors pertinent d'en connaître davantage sur son métier et ses

méthodes afin de mieux nous préparer à élaborer notre phase exploratoire. De plus, son rôle dans notre dispositif est central. Nous ne pouvons mettre en place de l'art-thérapie sans avoir été "initiées" auparavant, nous avons besoin d'un guide, d'un professionnel.

5.3.3. Psychologue DASPA

Il était, selon nous, pertinent d'interroger Madame C. (annexe n°3), psychologue à temps plein en DASPA. L'entretien a eu lieu le 27 septembre 2022. Elle accompagne individuellement les élèves et assure également leur suivi post-DASPA. En effet, son but est d'assurer son rôle de psychologue et également d'informer les élèves sur le système éducatif belge afin de les aiguiller vers un métier qui les attire. Madame C. peut donc nous éclairer et nous apporter un autre regard sur les élèves. En effet, en tant qu'enseignantes, nous n'accédons pas toujours à la face cachée de l'iceberg et nous sommes parfois trop focalisées sur l'aspect éducatif. Or, l'aspect psychologique est primordial dans notre recherche. En outre, elle a un rôle important dans notre dispositif, car nous ne pouvons prétendre être psychologues et évoquer le vécu des élèves peut être délicat. Nous avons ressenti lors de l'entretien que Madame C. est une personne très engagée dans son métier et a semblé très enthousiaste à l'idée de notre phase d'expérimentation.

5.3.4. Psychologue spécialiste DASPA

Afin de recueillir également un témoignage externe (annexe n°4), nous tenions à interviewer une psychologue de l'A.S.B.L. TABANE, spécialisée dans les élèves primo-arrivants afin de corroborer ou de compléter le témoignage de la psychologue de l'Institut Saint-Laurent. L'entretien avec cette psychologue s'est déroulé le 1er octobre 2022 et a duré 42 minutes. Cette psychologue utilise également l'art-thérapie lors de ses séances individuelles avec des primo-arrivants.

5.3.5. Adolescent d'une classe DASPA ayant vécu les ateliers d'art-thérapie

Étant donné que cette recherche concerne avant tout le vécu et le ressenti des élèves, il nous semblait important de réaliser un entretien avec une élève ayant vécu ces ateliers. Cependant, nous avons été confrontées à plusieurs difficultés pour réaliser cet entretien. Premièrement, il a été très difficile de prendre contact avec un élève ayant

vécu les activités. Il a donc fallu attendre la rentrée scolaire afin de prendre contact avec d'éventuels élèves. Deuxièmement, étant donné que les élèves ne peuvent rester que 18 mois maximum en classe DASPA, il ne restait que très peu d'élèves. L'un d'entre eux a accepté de répondre à nos questions. Le deuxième problème que nous avons rencontré, c'est que l'élève qui a accepté de répondre à nos questions était souvent absente à l'école. Le jour où elle a été présente à l'école, nous l'avons donc directement interviewée. Troisièmement, nous avons rencontré un troisième problème, la barrière de la langue. En effet, nous n'avons malheureusement pas pu utiliser les données de cet entretien, car les propos de l'élève étaient incompréhensibles. Il est vrai que nous avons eu recours à l'anglais, mais cette langue n'était pas non plus maîtrisée par l'élève. Nous aurions dû envisager de faire appel à un interprète.

6. Traitement et analyse thématique des données

Nous avons procédé à l'analyse de manière inductive et déductive (Cattonar, 2021) ce qui n'est pas aisé, car il faut être attentives à ne pas surinterpréter nos résultats et rester prudent, comme le suggère Royer (2016). Cependant, *le chercheur est rarement totalement étranger et neutre face à son objet d'étude* » (Devereux, 1967, as cited in Levy-Tadjine et Paturel, 2012, p. 353). En effet, par définition, si nous avons décidé de travailler sur ce sujet, c'est que celui-ci nous touchait forcément d'une manière ou d'une autre, il est donc difficile pour le chercheur de rester totalement objectif dans l'analyse des résultats. Dès lors, nous n'avons pas su éluder *le biais indigène*, car il était difficile d'interroger des enseignants et parler d'élèves tout en étant neutres sachant qu'il s'agit de notre quotidien (Huberman & Miles, 1991).

Cependant, ce manque de neutralité nous a permis d'adopter une démarche compréhensive comme la démarche qualitative le préconise (Dumez, 2011).

Albarello (2015) nous précise qu'il est important, en tant que chercheur, de prendre du recul par rapport aux propos énoncés dans les entretiens et surtout de créer une rupture avec nos présentations. Selon nous, l'analyse des contenus des données récoltées nous semble la plus appropriée dans le cadre de cette partie exploratoire, car les propos formulés sont alors analysés comme des critères, ce qui nous semble judicieux, car seuls les propos en tant que tels sont analysés.

Afin d'analyser les propos recueillis, nous avons utilisé la méthode de Braun et Clarke (2006). Cette méthode est composée en six étapes : la familiarisation avec les données, la génération des codes préliminaires, la recherche des thèmes, la révision des thèmes, la définition et la nomination des thèmes et la production du rapport. Ce processus prend énormément de temps et nécessite des retours en arrière et surtout des va-et-vient entre le traitement de données et les retranscriptions des entretiens, le codage...

Dans les points suivants, nous vous présenterons plus en détail, la façon dont nous avons mené à bien chacune des étapes de la méthode d'analyse de Braun et Clarke (2006).

6.1. Se familiariser avec les données

Nous nous sommes partagé les retranscriptions des entretiens, c'est-à-dire que nous retranscrivions chacune une partie de l'entretien. Cependant, même si nous ne retranscrivions qu'une seule partie de l'entretien, nous écoutions l'entretien en entier afin de vérifier la retranscription de notre partenaire. Il s'agit d'un exercice fastidieux et chronophage, car il ne s'agit pas d'une simple retranscription. En effet, elle doit refléter l'authenticité de l'entretien. D'après Mergenthaler et Stinson (1992) (as cited in McLellan & al., 2003), il est essentiel de conserver le caractère naturel de la retranscription.

L'analyse verticale et horizontale a donc été quelque peu pénible, car il a fallu remettre de l'ordre, structurer celle-ci et cela à deux. Afin de réaliser cette analyse le plus fidèlement possible, nous avons imprimé les retranscriptions des interviews afin de pouvoir les lire alternativement. Lire les entretiens permet d'avoir une vue d'ensemble sur ceux-ci. Après la première lecture successive, nous avons pris l'initiative de nous partager les entretiens afin d'annoter les interviews. Ensuite, nous avons échangé les entretiens afin de réaliser la même tâche et de réaliser si nous étions en accord avec ce que l'autre étudiante avait déjà fait. Ces annotations nous ont permis de synthétiser l'ensemble du contenu des entretiens et nous ont permis de générer des codes. Réalisant ce mémoire à deux, cette technique nous a été bénéfique étant donné que l'une d'entre nous est plus visuelle et que l'autre est plus kinesthésique. Donc, la mise en forme (surligner, barrer, entourer, noter, manipuler...) alliant ces deux types d'intelligence nous a permis d'entrer en profondeur dans les interviews ce qui, selon nous, a rendu le codage plus simple.

6.2. Générer les codes préliminaires

La structure de notre guide d'entretien nous a permis de faire ressortir de nos interviews différents codes. Nous avons dès lors remarqué que certains codes sont apparus suite à la réponse des interviewés et nous avons également pris conscience que certaines de nos questions n'étaient pas toujours pertinentes.

Ces différentes annotations nous ont permis d'y voir plus clair et chaque extrait pertinent a ensuite été inclus dans le codebook réalisé dans un document Word partagé. Les codes ont été plusieurs fois modifiés, rassemblés, remaniés afin de créer une certaine forme d'homogénéité.

Dans notre document Word, nous avons décidé de placer tous les extraits les uns en dessous des autres. Ensuite, nous avons tenté de les regrouper en différents codes. Les codes trouvés à l'aide des verbatims ont été placés dans un tableau dans le document partagé. Dans la première colonne de ce tableau, nous avons tenté de regrouper les différents codes. Pour ceux-ci, nous avons utilisé un code couleur, correspondant à chacun des interviewés, afin d'être certaines que nous n'avons oublié aucun code qui découle des verbatims (annexe n°5).

Grâce au travail réalisé en amont dans chacune des interviews, ce travail, même s'il reste fastidieux, a été moins laborieux que ce à quoi nous nous attendions, car nous nous étions familiarisées avec les différents entretiens (Braun & Clarke, 2006).

6.3. Chercher des thèmes

Cette étape suppose de partir des codes, de les examiner, de les trier et de les classer selon des thèmes. Cette étape est chronophage, car il a fallu analyser chacun des codes un à un afin de voir si nous pouvions en regrouper certains afin d'en déduire des thèmes. Dès lors, nous avons créé un tableau que nous avons placé en haut de notre document partagé.

Dans la seconde colonne, nous avons nommé ces différentes catégories de codes. Cette colonne a été nommée "catégories".

Ensuite, nous avons ajouté une colonne dans notre tableau. Cette colonne est appelée "thème". Nous avons alors regroupé plusieurs catégories afin de créer des thèmes (annexe n°5).

6.4. Réviser les thèmes

Suite à la création de thèmes, nous avons pu nous rendre compte que certains codes étaient répétés ou bien que certains thèmes peuvent être regroupés en un seul.

Dans cette étape, nous avons alors remanié notre "codebook" en ajoutant notamment une nouvelle colonne intitulée "sous-catégories" (annexe n°6). En effet, de nombreuses catégories pouvaient être regroupées en une seule à condition que nous créions des sous-catégories afin d'être plus précises. Nous avons alors revu l'entièreté de l'organisation de notre codebook : déplacer des codes, regroupement de catégories, création de sous-catégories... Cette étape a pris beaucoup de temps, car nous avons fait énormément d'aller-retour entre le codebook et les entretiens. D'ailleurs, nous avons

alors classé les différents verbatims comme dans un travail en créant des titres (=thèmes), des sous-titres (=catégories), des éléments (=sous catégories). Ensuite, nous avons numéroté ces différents titres en fonction de l'ordre d'apparition dans le codebook afin d'être certaines que tous les verbatims étaient présents dans le codebook. De plus, cela nous permettait des allers-retours entre les deux parties beaucoup plus claires et rapides.

Lejeune (2014) affirme que l'étiquetage permet une navigation complète des transcriptions. En effet, progressivement, grâce à nos lectures, nous avons pu modifier et améliorer notre codage. La difficulté principale étant que notre question de départ était en réflexion, mais au fur et à mesure du codage, notre réflexion s'est affinée.

6.5. Définir et nommer les thèmes

Pour finir ce codage, nous avons réalisé un tableau afin d'avoir une vue d'ensemble sur notre travail et ainsi prendre du recul quant à nos catégories. Cette prise de recul nous a permis de vérifier le sens de notre regroupement et donc de faciliter l'analyse. Ce tableau de synthèse nous a permis de nous rendre compte qu'il y avait deux grands thèmes qui avaient animé nos différents entretiens : l'art-thérapie et les classes DASPA.

Tableau 1 : Tableau des résumés des thèmes, catégories et sous-catégories

Thèmes	Catégories	Sous-catégories
1. Art-thérapie	1.1. Organisation ateliers DASPA	1.1.1. Méthodologie ateliers
		1.1.2. Pré-ateliers
		1.1.3. Post-ateliers
		1.1.4. Difficultés organisationnelles
		1.1.5. Taille des groupes
	1.2. Objectifs ateliers DASPA	
	1.3. Retour de l'expérience de l'année passée	1.3.1. Retours positifs
		1.3.2. Retours négatifs
		1.3.3. Utilisation toute l'année par un professeur
		1.3.4. Conseils/ Pistes d'améliorations
	1.4. Difficultés générales	
	1.5. Public - cible	
	1.6. Métier	1.6.1. Buts
		1.6.2. Formation
		1.6.3. Séances/thérapie

2. Classes DASPA	2.1. Élèves daspa en général	2.1.1. Difficultés
		2.1.2. Traumatisme
		2.1.3. Absentéisme
		2.1.4. Besoins
		2.1.5. Solutions
		2.1.6. Perception par les professionnels
	2.2. Psychologue	2.2.1. Méthodologie psychosocial
		2.2.2. Buts
		2.2.3. Méthodologie orientation
		2.2.4. Faiblesses formation
	2.3. MENA	2.3.1. Difficultés
		2.3.2. Buts
		2.3.3. Entretien
	2.4. Points positifs	
	2.5. Points négatifs	
	2.6. Communication	
	2.7. Public-cible	
	2.8. Points à améliorer	
	2.9. Objectifs /but	
	2.10. NON - MENA	2.10.1. Difficultés
		2.10.2. Entretien

Dans le tableau ci-dessus, qui est un tableau synthèse de tous les codes établis en fonction des verbatims, nous avons d'abord placé la catégorie « art-thérapie », car c'était le thème le plus récurrent. Ce tableau récapitulatif se veut complet en regroupant les différents verbatims des différentes interviews. Les éléments de ce tableau ont été divisés en deux grands thèmes. Ensuite, les catégories et les sous-catégories ont été classées selon leur importance et leur récurrence dans les différents entretiens.

6.6. Produire le rapport

Une fois le codebook terminé, nous avons été en mesure de créer une grille d'analyse dans laquelle nous avons ajouté quelques mots-clés résumant les extraits du codebook, Lejeune (2014) nomme cela « *la version complète de la table de propriétés* ». Cet outil a été très utile pour effectuer les analyses verticales et horizontales de nos entretiens, car l'analyse des lignes et des colonnes permet d'effectuer des comparaisons (Lejeune, 2014).

À l'aide du codebook, nous avons pu constater que nous nous retrouvons avec deux thèmes principaux. Nous allons pouvoir exploiter ces différents thèmes selon plusieurs angles d'approche.

Cependant, dans ces thèmes, il y a des catégories (voire des sous-catégories) que nous n'exploitons pas et ce, pour différentes raisons. Premièrement, les catégories que nous n'avons pas exploitées sont « *difficultés générales* », « *public-cible* » et « *le métier* », car elles n'étaient pas abordées par tous les intervenants. Ensuite, ces différentes catégories ne nous semblent pas pertinentes pour la suite de notre recherche étant donné que nous nous basons sur l'art-thérapie au service des jeunes des classes DASPA. C'est également le cas pour les sous-catégories « *la taille des groupes* », « *perception par les professionnels* », « *méthodologie orientation* », « *faiblesses de formation* », « *buts* » et « *entretien* ».

Dans la partie suivante, nous voulons vous présenter une analyse explicitée de nos thèmes : « *l'art-thérapie* » et « *les classes DASPA* » en plus du tableau complet qui se trouve en annexe n°7. Cela permettra d'avoir une vue directe sur les résultats de cette partie exploratoire, mais aussi de pouvoir faire différents liens entre les résultats obtenus.

6.6.1. L'art-thérapie

Les ateliers sont au nombre de six. L'art-thérapeute met en place 4 ateliers et forme l'enseignant afin qu'il puisse donner les deux derniers. Cela peut être diversifié et toucher à tous types d'art. Les trois premières séances sont dédiées à imposer un cadre de confiance ainsi que des règles de respect. En général, les ateliers se déroulent de manière individuelle, même s'ils se terminent toujours par une partie collective.

Avant de démarrer les ateliers, ils sont préparés afin de cibler le niveau des élèves, de percevoir l'ambiance de classe et de comprendre les attentes de l'enseignant.

Tous les ateliers sont clôturés par un compte-rendu à l'enseignante, même si dans ce cas-ci, l'enseignante a assisté à tous les ateliers. L'art-thérapeute doit également rendre un rapport à son A.S.B.L.

Une difficulté des ateliers, c'est que les élèves ont des réticences à lâcher prise, ce qui parfois empêche d'atteindre les objectifs visés. En effet, la plus grande difficulté

avec ce type d'élèves c'est avant tout la barrière de la langue, cela demande alors beaucoup d'énergie pour les élèves et pour l'animateur.

Les objectifs par atelier sont variés et spécifiques, mais le but de l'art-thérapeute est surtout de leur faire découvrir différentes formes d'art. Les ateliers permettent également de pousser les élèves à s'exprimer d'une autre manière que par la parole, pour faire ressortir leurs émotions et leur sentiment via la production qui devient un objet transitionnel. Les ateliers permettent de positiver en ravivant les souvenirs positifs, le but n'était pas de parler de leur parcours. Faire raviver les souvenirs positifs permet aux élèves de prendre confiance en eux. Les ateliers permettent un lâcher-prise, un moment où les élèves peuvent souffler un peu, se déconnecter. Un autre objectif qui n'était pas spécialement attendu, c'est que les ateliers ont créé une bonne ambiance de groupe. Ils améliorent la cohésion de groupe.

L'expérience menée l'année dernière dans une classe DASPA de l'Institut Saint-Laurent de Liège a reçu de nombreux retours positifs de la part des différents interviewés.

Tout d'abord, le timing était suffisant, car cela permet d'entrer dans la dynamique des ateliers sans que cela ne soit trop long. De plus, il semblerait que les élèves soient fort demandeurs de ces activités. En effet, ils agissent différemment, certaines personnalités assez effacées lors des cours généraux se dévoilent lors des ateliers, par exemple et ils sont aussi plus présents. Il est aussi plus facile de mettre en place une activité qui parle aux élèves, qui fait sens pour eux. En général, les différents participants ont été satisfaits des ateliers, en partie parce que même les élèves peu scolaires, ont participé, les élèves ont pu s'exprimer sans être bloqués par la langue. Il semblerait que ces ateliers aient apporté une bouffée d'oxygène dans la classe. L'enseignante pouvait compter sur l'art-thérapeute, elle se sentait ainsi en confiance. Les ateliers ont permis une bonne relation entre tous les participants (animateur, élèves, enseignant). Il semblerait que l'atelier qui ait le plus plu soit l'atelier photo, car non seulement ils aiment déjà faire des photos, mais aussi parce que cela leur permet de garder un souvenir. Les interviewés précisent que les activités sont simples à mettre en place et sont facilitées lorsque l'animateur connaît le groupe, mais il est nécessaire que les activités soient faites en groupe, car c'est plus simple et ça renforce la dynamique de groupe. Selon les interviewés, les bienfaits des activités sont prouvés et même une simple activité d'art peut être bénéfique. D'ailleurs, pour eux, l'école a eu

une bonne initiative de mettre ça en place. Les bienfaits sont pour les élèves, mais aussi pour le groupe classe.

Bien évidemment, l'expérience de l'année passée a également son lot de retours négatifs. Premièrement, la barrière de la langue que ce soit les élèves dans leurs expressions orales ou bien l'art-thérapeute qui n'a pas toujours un langage adapté au public. D'ailleurs, les animateurs ont adapté leur méthodologie afin de laisser moins de temps à l'expression orale et plus de temps à la création. Ensuite, il apparaît aussi une certaine forme de stress pour l'animateur qui n'est pas à l'aise avec l'art. De plus, le matériel à apporter est conséquent, ce qui peut être un frein à la mise en place. Enfin, même si les élèves semblent plus présents, ce ne sont pas toujours les mêmes qui participent aux différents ateliers.

En ce qui concerne la mise en place de l'art-thérapie tout au long de l'année, cela ne semble pas faire l'unanimité sauf si les élèves sont demandeurs. En effet, certains élèves DASPA peuvent penser que cela représente une perte de temps, car ils n'ont pas beaucoup de temps pour évoluer en français. Cela dépend du groupe-classe, de leurs demandes et besoins. Cependant, cela peut être fait de manière ponctuelle durant l'année scolaire lors de moments propices à ces ateliers.

Il semblerait que plusieurs pistes d'améliorations sont proposées par les interviewés. Tout d'abord, même si les élèves semblent plus réguliers, ce ne sont pas toujours les mêmes élèves qui sont présents, il serait donc intéressant, selon les interviewés, de mettre ces activités un autre jour que le mercredi. De plus, il est nécessaire que l'animateur s'adapte au public qu'il a devant lui, qu'il anticipe les différents niveaux de langage, etc. La barrière de la langue étant une difficulté, il est nécessaire que le temps de parole soit adapté. Un conseil donné pour pallier aux difficultés de la langue, c'est d'engager une interprète et surtout que l'art-thérapeute vienne observer la classe avant afin de se rendre compte du niveau de maîtrise de la langue par les élèves. Pour terminer, il serait intéressant de combiner les activités d'art-thérapie avec des activités corporelles, car le sport est souvent essentiel dans leur vie. Mais aussi, comme ils ont apprécié l'activité photo, de faire plus d'activités en lien avec leurs traditions, leurs chants, leur cuisine.

6.6.2. Classes DASPA

Les difficultés principales du DASPA de manière générale c'est avant tout les difficultés culturelles, les relations filles-garçons ainsi que les difficultés pédagogiques comme se concentrer, la lenteur... Ils éprouvent également des difficultés à s'intégrer et à se mélanger entre ethnies. Ces jeunes sont également stressés par leur futur en Belgique, par leurs démarches administratives. Ils ont peur de recevoir un avis négatif. C'est pourquoi ils auraient besoin d'une assistante sociale, surtout pour centraliser les informations. Un autre problème majeur : leur identité. Ils sont tiraillés entre les exigences de la culture et des codes du pays d'accueil, mais ils ont toujours la tête dans leur pays. Ils éprouvent des difficultés à concilier leur nouvelle identité et leur ancienne. Cela prend du temps. De plus, ce type d'élèves risque d'avoir un *trouble de l'attachement*, selon les professionnels, car il se produit quelque chose au niveau de l'affect avec ces élèves. Par ailleurs, ces élèves sont souvent *hypervigilants* à cause de leur parcours. En effet, *le sentiment de confiance* est également rompu envers l'être humain de manière générale et il faut le rétablir. En plus de ces nombreuses difficultés, les jeunes semblent souvent traumatisés par leurs parcours migratoires et donc ils somatisent énormément et le fait que le suivi de ces élèves diffère d'un centre à un autre ne les aide pas. Lorsqu'une personne est présente pour centraliser les informations de l'adolescent, cela facilite grandement son intégration.

Selon les interviewés, parler du traumatisme ne serait pas toujours bénéfique. En effet, la parole est libératrice, mais il ne faut pas forcer l'adolescent à en parler, car cela pourrait faire remonter de mauvais souvenirs. De plus, ils sont déjà obligés d'en parler au C.G.R.A.⁶ pour obtenir leur papier et ce moment est souvent mal vécu.

En ce qui concerne l'absentéisme, les interviewés émettent plusieurs hypothèses. Premièrement, certains élèves sont livrés à eux-mêmes et ne sont pas contrôlés par leurs parents. Une autre raison, surtout chez les élèves afghans, c'est qu'ils ont peur pour leur famille, parce qu'ils n'ont plus de nouvelles. Ensuite, certains élèves ne semblent pas investis dans leur scolarité, car ils ne connaissent pas leur avenir en Belgique. Par ailleurs, il semblerait que les élèves soient absents parce qu'ils ne sont pas habitués au système scolaire, au monde de l'école. Dès lors, le choc culturel est trop important. Un point qui revient souvent dans les interviews afin d'expliquer

⁶ Commissariat Général aux Réfugiés et aux Apatrides

l'absentéisme des élèves, c'est la somatisation. En effet, ils ne dorment pas bien, ils font des cauchemars. À tout cela, vient s'ajouter la pression de leur famille qui leur demande d'envoyer de l'argent, ils préfèrent gagner de l'argent que de venir à l'école.

Au fil des entretiens, nous avons pu constater que les élèves DASPA avaient de nombreux besoins. Ils ont besoin que l'entourage (professeurs ou autres) s'intéressent à leur vie, à leur culture. Ils ont besoin de moments calmes où ils peuvent se sentir apaisés. Ils ont également besoin d'avoir un référent pour les rassurer et les aider, centraliser les informations. Ils ont besoin d'aide pour savoir comment s'adapter à la Belgique ainsi qu'au système. L'enseignement, lorsque celui-ci répond à leurs besoins et instaure un climat de confiance qui donne envie de s'y investir, leur permet de se projeter.

Il y a différentes solutions pour aider ces jeunes. Par exemple, il est essentiel d'être à leur écoute, de leur parler, de s'intéresser à leurs projets de vie. Adapter les apprentissages en fonction de leurs projets. Il serait intéressant de mettre en place un "parrainage" afin d'aider l'adolescent à centraliser ses différentes informations. Une dernière solution proposée, c'est de faire appel à leur imaginaire afin qu'ils se rappellent leur famille, leurs ancêtres afin de leur donner de la motivation et du courage.

Dans les entretiens, nous comprenons que le volet psychosocial se fait de manière individuelle. La psychologue procède en plusieurs étapes. D'abord, elle explique que c'est confidentiel et qu'ils ne sont pas obligés de répondre à ses questions. Elle n'a pas vraiment de méthodologie : soit ils racontent tout, soit elle part des pays qu'ils ont traversés. Elle essaie de ne pas mettre de cadre. Le suivi est parfois compliqué quand l'élève quitte le DASPA et cela suppose une bonne communication entre la psychologue du DASPA et le P.M.S de l'école.

La psychologue en DASPA a deux volets à son travail : l'orientation scolaire des élèves et l'explication du système scolaire belge (leur perspective d'avenir). Ce sont les élèves qui viennent généralement trouver la psychologue pour discuter de ce qu'ils vivent en Belgique ou du processus migratoire. Lorsqu'elle leur explique le système scolaire belge, elle doit également confronter les idées d'avant et les idées d'aujourd'hui de l'élève. En discutant avec eux, elle leur permet de se concentrer, même

s'ils ne sont pas prêts à cela, car ils ont rarement l'esprit disponible aux apprentissages. Elle passe du temps avec eux, à parler de leur ressenti.

Les interviewés ont fait la différence entre MENA et non-MENA. Les MENA ont toute une série de soucis. Tout d'abord, ils ont des difficultés culturelles et de nombreuses responsabilités. Ensuite, au niveau de l'apprentissage, les échecs scolaires sont d'autant plus présents chez les élèves qui n'ont pas été scolarisés. Surtout que, comme ils sont en centre ou habitent seuls, ils sont totalement libres de faire ce qu'ils veulent à l'école. Les non MENA, quant à eux, éprouvent également des obstacles, tels que l'impact et l'influence de leur famille. L'adaptation des parents au pays d'accueil ne se fait pas au même rythme que celui des enfants. Cela peut dès lors provoquer de véritables questions d'identité. Par contre, pour eux, les entretiens prennent un peu plus de temps, car ils doivent contacter leur famille.

Un des points positifs des classes DASPA, c'est que les professeurs qui donnent cours en DASPA sont souvent là par vocation et par amour pour ces élèves. Ils procurent aux élèves un environnement « safe » positif, mais qui peut, quand l'élève quitte le DASPA, poser problème, car ce dernier se retrouve avec des professeurs qui ne sont pas nécessairement préparés à accueillir des élèves primo-arrivants. De plus, les horaires en DASPA sont également adaptés pour leur bien-être.

Par contre, un des points négatifs, c'est que les élèves restent souvent entre eux et donc parlent la même langue. Même s'ils sont tous capables de s'intégrer à un moment ou un autre. Un autre point négatif, c'est que l'enseignant manque de ressources pour donner cours à ces élèves. Enfin, même si les classes DASPA bénéficient d'une psychologue, ce n'est pas suffisant avec toutes les tâches dont elle est responsable. De plus, il est nécessaire que la psychologue bénéficie d'outils autres que Google traduction pour qu'elle puisse communiquer avec les élèves. Ce qui semble difficile pour les élèves, c'est l'intégration dans les classes normales, car ils ne bénéficient plus d'un temps de dialogue avec leurs enseignants.

La communication, quant à elle, est une réelle difficulté et les entretiens prennent plus de temps à cause de la barrière de la langue. Une interprète est alors indispensable pour les entretiens plus personnels surtout dans l'A.S.B.L. A l'école, la psychologue essaye de trouver des alternatives (google traduction, un élève qui fait la

traduction) pour les entretiens sur leur orientation, car l'école ne peut se permettre de s'octroyer un interprète à plein temps.

Les classes DASPA sont hétérogènes, mais comptent davantage de garçons, beaucoup de MENA vivant dans des centres et surtout des Afghans.

A ce jour, l'encadrement des DASPA a évolué, mais d'après la psychologue de Saint-Laurent, il serait intéressant, voire indispensable, d'engager une deuxième psychologue ou une assistante sociale afin de soutenir au mieux ces élèves.

L'objectif des élèves DASPA est d'intégrer une classe « normale » par la suite. Tout en prenant le temps d'apprendre les codes scolaires et la culture du pays d'accueil.

7. Conclusion de la partie exploratoire et nouvelle problématique

Grâce à l'analyse horizontale, nous avons davantage pris en compte l'intérêt de notre public, car celui-ci semble présenter de nombreuses difficultés et spécificités. En effet, nous retrouvons au sein des classes DASPA deux catégories d'élèves : les MENA et les non MENA. Même si ces deux catégories ont quelques différences, il reste évident que ces types d'élèves ont énormément de points communs.

En effet, en analysant les différents entretiens, nous avons pu constater que les élèves des classes DASPA ont de très nombreuses difficultés. Celle qui nous semble la plus évidente est bien évidemment la construction de l'identité. Il est vrai que la construction de l'identité est une étape compliquée et parfois difficile chez les adolescents (Dolto & al., 2018), mais elle l'est d'autant plus pour ceux qui sont tiraillés entre deux cultures. En effet, il est très difficile pour ces adolescents de trouver leur place entre leur culture d'origine et la culture du pays d'accueil qui, parfois, sont complètement différentes.

La question d'identité est une question difficile pour ces élèves, mais ils ont également d'autres difficultés qui peuvent les empêcher de trouver leur place dans la société. Non seulement il y a la barrière de la langue qui rend l'intégration très difficile. Notamment, parce qu'ils ne comprennent pas les codes de notre culture, mais aussi parce que cela les empêche de communiquer aisément. Cependant, les difficultés d'intégration ne sont pas liées qu'aux difficultés langagières. En effet, les enfants immigrés vont avoir tendance à se tourner vers les adolescents qui sont issus de la même ethnie qu'eux ou bien qui parlent la même langue, car cela les rassure. Ils se raccrochent à quelque chose qu'ils connaissent.

Une autre difficulté importante pour ces élèves, c'est qu'ils peuvent souffrir d'un trouble de l'attachement et d'hypervigilance envers l'être humain à cause de leur parcours migratoire et du traumatisme qu'ils ont parfois vécu. Pour certains, il est facile de parler du traumatisme, ce qui permet d'extérioriser et cela est bénéfique, mais pour d'autres, c'est plus compliqué. Cependant, il ne faut absolument pas pousser le jeune à en parler, car cela pourrait le faire sombrer dans des idées noires, de mauvais souvenirs. Certains jeunes somatisent beaucoup, ce qui empêche une bonne

concentration en classe, une bonne intégration au système scolaire et surtout cela crée un blocage au niveau des apprentissages.

La somatisation n'est pas la seule raison de l'absentéisme des élèves de ces classes. En effet, ces élèves sont stressés en permanence, car soit ils n'ont pas de nouvelles de leur famille, soit les démarches administratives leur demandent énormément de temps et en plus, ils ont peur de ne pas recevoir un avis positif du C.G.R.A. Ce qui, évidemment, les pousse à avoir d'autres priorités que l'intégration scolaire. De plus, certains jeunes sont livrés à eux-mêmes, ils ne sont pas encadrés par un adulte et ils ont donc des difficultés à s'auto-gérer surtout pour ceux qui n'ont pas été scolarisés et pour qui le choc culturel est d'autant plus important.

Nous comprenons que la présence de certains élèves primo-arrivants relève de l'exploit, car rien ne les retient à rester dans une classe, au contraire. De plus, leur principale ambition est de gagner rapidement de l'argent pour l'envoyer dans leur pays.

Nous comprenons grâce aux entretiens que ces classes sont plus instables que les classes dites traditionnelles, car le taux d'absentéisme est davantage élevé. Cependant, ces classes DASPA existent notamment pour favoriser l'apprentissage de la langue, mais aussi pour laisser le temps à l'élève de comprendre les codes du système scolaire belge. D'ailleurs, ces classes ont une psychologue attitrée qui est présente pour aider les jeunes à comprendre le système scolaire, mais aussi afin de les orienter au mieux dans leur parcours scolaire. De plus, les classes DASPA mettent en place des aménagements d'horaire et les enseignants sont généralement présents par vocation afin de procurer un environnement « safe » à ces jeunes qui ont besoin de sécurité et de stabilité.

Nous avons cru comprendre que les enseignants se sentent parfois démunis face à ces élèves qui ont énormément de difficultés, mais qui ont aussi des besoins différents des élèves dans les classes ordinaires. En effet, ces adolescents ont besoin d'être structurés, mais aussi de parler et d'avoir des moments calmes. Ils ont également besoin de pouvoir se projeter et de comprendre comment se comporter en Belgique. Il est vrai que la psychologue peut répondre à ces différents besoins, mais l'art-thérapie peut également offrir des moments de partage, de paroles, de calme aux élèves.

Les ateliers d'art-thérapie ont été mis en place afin d'aider les élèves. Cela leur a permis de se reconnecter à eux-mêmes, car parfois ils se sentent submergés par leurs apprentissages et veulent simplement souffler. Malgré la barrière de la langue, les ateliers d'art-thérapie sont tout à fait accessibles aux étudiants des classes DASPA, même s'il faut penser à laisser plus de temps à la création qu'à la mise en commun. L'art-thérapie ne peut soigner tous les maux, mais elle peut déjà viser à se reconnecter avec soi-même et se sentir apaisé. Le but étant de prendre du plaisir et d'exploiter le côté créatif des élèves. Lors des ateliers de l'année passée, le professeur et l'art-thérapeute ont remarqué que beaucoup d'élèves DASPA ont un potentiel créatif. En outre, ils se sentaient plus "libres" que dans les cours généraux.

Ces ateliers n'ont pas été bénéfiques que pour l'élève en tant que tel, mais pour l'ensemble du groupe classe. En effet, les professionnels que nous avons interviewés sont unanimes : les ateliers d'art-thérapie ont apporté une cohésion de groupe. La classe est plus apaisée après les ateliers.

Ces entretiens ont été riches et nous avons pu obtenir différents conseils pour la mise en place des ateliers d'art-thérapie afin que ceux-ci aient davantage de sens à savoir une activité corporelle et une activité faisant référence à leur culture (cuisine, chansons ...). L'activité « photo » est également très parlante pour eux. En effet, nos entretiens ont permis de mettre en avant le fait que les élèves DASPA ont besoin que l'on s'intéresse à leur culture. Les ateliers d'art-thérapie pourraient donc prendre en compte ce besoin.

Notre question de départ est le fruit d'un cheminement assez long, car elle a été élaborée suite à nos entretiens, nos débats et les conseils reçus lors de nos entretiens avec notre promotrice, Madame Salamanca. En effet, au départ, nous voulions axer notre travail sur les traumatismes des élèves DASPA, mais nous avons remarqué au fur et à mesure des entretiens que les traumatismes sont trop délicats à évoquer et le but des ateliers d'art-thérapie est de se focaliser sur le positif. En effet, à chaque fois que nous avons discuté des traumatismes avec les professionnels, ceux-ci s'accordent à dire qu'il ne faut pas chercher à tout prix à parler des traumatismes vécus. Au contraire, l'art-thérapie suppose de se centrer sur le positif et le lâcher-prise. Nous avons dès lors compris que notre question de départ est une étape essentielle et déterminante, car elle ne doit pas être trop large, ni trop ouverte et doit pouvoir faire avancer dans notre analyse. C'est donc primordial de trouver d'abord la bonne

question avant de trouver la bonne réponse (Rogel, 2004, p.13 et p.19 as cited in, Cattonar, 2021).

Les entretiens ont rapporté que lors des ateliers, il y avait davantage d'élèves présents que lors des cours généraux. Nous nous sommes donc interrogés sur les raisons qui poussent les élèves à être présents lors des ateliers contrairement aux cours généraux. Nous nous sommes alors questionnés par rapport à leur engagement vis-à-vis de ces ateliers (annexe n°8). En effet, d'après les personnes interrogées, les élèves tenaient à assister à la suite des ateliers d'art-thérapie, c'est pourquoi nous avons pu formuler les hypothèses suivantes :

- L'art-thérapeute lorsqu'il réalise des ateliers d'art-thérapie dans des classes est également formé en pédagogie.
- L'art-thérapeute met en place l'art-thérapie en s'adaptant aux adolescents des classes DASPA pour favoriser les compétences relationnelles, notamment la cohésion de groupe, favoriser le lâcher-prise et favoriser la reconnexion à soi-même ;
- L'art-thérapie mise en place par l'art-thérapeute au sein des classes DASPA permet de favoriser la motivation.

De ces différentes hypothèses nous avons dès lors formulé une nouvelle question de recherche, plus élaborée, qui est ainsi la suivante :

« L'art-thérapie peut-elle aider les élèves DASPA à lâcher prise, à se connecter à soi, à favoriser la motivation ainsi que les compétences relationnelles ? »

II. Partie 2 : partie théorique

Au regard des différents résultats de notre phase exploratoire et de l'évolution de notre question de recherche, nous avons formulé une série d'hypothèses qui font orienter notre travail de recherche. En effet, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Quel est l'impact réel pour les élèves des différents ateliers d'art-thérapie ?
- L'art-thérapie permet-elle le lâcher-prise ?
- Les élèves se sentent-ils engagés durant les ateliers d'art-thérapie ?
- L'art-thérapie permet-elle de restaurer la confiance chez les élèves DASPA ?
- Que pensent les élèves des ateliers d'art-thérapie ? Qu'est-ce que cela leur apporte ?
- Est-ce que, selon les étudiants, une activité a plus d'impact qu'une autre ?
- Quelle(s) activité(s), selon le jeune, lui a permis de lâcher prise, de se reconnecter à ses émotions, à la réalité et à lui-même ?
- Quelles activités permettent aux jeunes d'extérioriser leurs émotions ?
- Comment l'art-thérapie nous pousse-t-elle à partager ?

Dès lors, dans ce chapitre, nous allons définir les différents concepts-clés à l'aide de plusieurs référents théoriques afin d'assurer une analyse approfondie de nos futures données et surtout de tenter de répondre à nos hypothèses.

Cette partie théorique sera composée de deux grands chapitres. Le premier chapitre abordera l'art-thérapie et plus précisément, l'art-thérapie chez l'adolescent et en contexte scolaire. Le deuxième chapitre évoquera, quant à lui, les différents impacts que peuvent avoir les ateliers d'art-thérapie sur les patients. Bien entendu, cette seconde partie est non exhaustive, car dans le cadre de ce travail, nous avons dû faire des choix qui nous semblaient opportuns. C'est pourquoi, grâce à nos interviews et nos recherches, nous avons donc décidé d'aborder les thèmes suivants : le lâcher-prise, l'affirmation de soi, l'engagement et l'impact relationnel et social.

1. L'art-thérapeute

1.1. Le métier

Ce métier, souvent encore méconnu, est complexe à définir. En effet, l'art-thérapeute, artiste et thérapeute a développé des connaissances ainsi que des habiletés dans deux disciplines fondatrices de l'art-thérapie : sa propre discipline artistique d'une part ainsi que la psychologie, d'autre part (Hamel & Labrèche, 2010). En effet, il doit maîtriser sa discipline artistique et posséder donc une expérience personnelle du processus créateur. Ainsi, ses compétences et ses techniques dans son art pourront l'aider à guider le patient.

Il est important de souligner que le but de l'art-thérapeute n'est pas d'enseigner l'art bien que la dimension pédagogique ou psychopédagogique ne soit pas absente de sa pratique selon le public choisi (Lecourt, 2010).

Par conséquent, ni le thérapeute, ni le psychologue ne peuvent se prétendre art-thérapeutes. En effet, la formation d'art-thérapie exige non seulement de mobiliser des acquis théoriques et pratiques en art et en psychologie, mais elle nécessite des apprentissages spécifiques propres à l'art-thérapie (Hamel & Labrèche, 2010). L'art-thérapie est ancrée dans des principes scientifiques multidisciplinaires. Cette discipline a évolué depuis environ une quarantaine d'années, donnant lieu à un champ disciplinaire à part entière.

Le champ d'exercices de l'art-thérapeute est donc varié. Ses activités s'adressent aux individus, aux familles et aux groupes (Hamel & Labrèche, 2010).

L'art-thérapeute se dit « polyvalent » car il adapte son intervention en fonction des besoins et de l'état psychique du patient (Hamel & Labrèche, 2010). Cependant, l'art-thérapie est privilégiée et bénéfique pour traiter les personnes qui ont une utilisation limitée de la parole en raison de leurs âges, de leurs origines ou de leurs habiletés physiques, mentales ou neurologiques (Hamel & Labrèche, 2010).

L'art-thérapeute doit donc connaître le fonctionnement de l'être humain et son développement. Il doit également posséder des qualités telles que l'empathie, le soutien à l'expression de l'émotion, la confrontation, la reformulation et le reflet du sentiment.

En effet, durant les séances d'art-thérapie avec les adolescents, il faut être vigilant au rôle que joue l'art-thérapeute, car ses interventions peuvent être idéalisées ou vécues de manière persécutrice. En effet, les adolescents sont d'autant plus sensibles aux relations ce qui fait qu'ils peuvent avoir une vision positive du thérapeute comme une vision (Martin-Excoffier & al., 2022). Le thérapeute doit accueillir les productions, encourager la productivité. Selon Martin-Excoffier et al. (2022), il est indispensable que la relation entre le jeune et le thérapeute soit une relation bienveillante, empathique et non intrusive. Le thérapeute est comme un guide.

1.2. Déontologie et éthique

Le code de déontologie de l'art-thérapeute est inspiré de celui des psychologues, mais a une spécificité propre à sa branche. En effet, l'art-thérapeute respecte les grands principes de l'éthique, à savoir : la compétence, le respect de l'intégrité des personnes, la diligence, la disponibilité, la responsabilité, la confidentialité et discernement dans l'interprétation. Cependant, dans le cadre de l'art-thérapie, confidentialité sous-entend les discussions échangées avec l'art-thérapeute, mais également les productions réalisées durant la séance. Celles-ci relèvent de l'intime et il est donc nécessaire pour l'art-thérapeute de recourir à un consentement éclairé pour exposer les œuvres du patient. En plus du consentement éclairé, l'art-thérapeute se doit d'informer le patient sur les éventuelles réactions de son entourage.

1.3. Méthodes utilisées

Selon Evers (2019), toute thérapie quelle qu'elle soit, passe avant tout par la rencontre entre le patient et le thérapeute. Il existe une multitude de méthodes qui favorisent le bien-être : la psychanalyse, l'hypnose, la sophrologie, le "coaching", ... Dès lors, il est donc essentiel qu'il y ait une certaine affinité entre le patient et le thérapeute, car c'est de cette affinité que va découler la méthode utilisée.

L'art-thérapie n'est pas une méthode en soi, c'est plutôt un processus (Evers, 2019). En effet, étant donné que l'art-thérapie se base sur un processus créatif, l'art-thérapeute ne sait pas anticiper ses séances, car cela dépend de ce qui va émerger des productions des patients. Dès lors, l'art-thérapeute va modifier, adapter ses méthodes et ses ateliers en fonction de plusieurs points :

- Les productions des patients, ce qui s'en dégage, ce qu'ils en disent (Evers, 2019) ;
- Ses affinités personnelles avec les différents ateliers et les différents courants existants (c'est-à-dire qu'en fonction de ses affinités, il va plus s'axer sur des thérapies comportementales ou sur de la psychanalyse) (Evers, 2019) ;
- Le public qu'il a devant lui. En effet, Monsieur B., dans son interview, nous explique qu'il s'adapte aux publics en fonction de leur âge, de leur difficulté langagière ou physique. Evers (2019), ajoute que toutes les méthodes thérapeutiques ont leur limite et l'une d'entre elles est que dans toute thérapie, les thérapeutes peuvent être confrontés à des patients qui ne se laissent pas « modifier ». En général, ces patients souffrent d'un handicap, d'une maladie neurologique. D'ailleurs, c'est pourquoi, comme Monsieur B. n'est pas à l'aise avec les enfants plus jeunes, les seniors ni les personnes souffrant de déficience. Il ne réalise jamais d'ateliers avec ce public (annexe n°2 : lignes 13-31). Le thérapeute n'a pas souvent de pouvoir sur les résistances du patient, car celles-ci sont liées aux « bénéfices secondaires » de leur maladie dans laquelle ils trouvent des avantages qu'ils ont peur de perdre s'ils se laissent « modifier ».

2. L'art-thérapie

Précédemment, nous avons abordé le cadre théorique de l'art-thérapie. Cependant, dans notre recherche, nous nous intéressons à l'art-thérapie chez les adolescents en contexte scolaire. C'est pourquoi les deux prochains chapitres seront basés sur l'application de l'art-thérapie chez les adolescents et l'art-thérapie en contexte scolaire. Par ailleurs, notre but n'est pas de mettre l'accent sur l'art-thérapie, mais plutôt sur les bienfaits que celle-ci peut apporter aux jeunes. Or, pour ce faire, il est nécessaire d'expliquer comment se déroule ce genre de thérapie.

Lors de nos interviews, nous avons pu comprendre que les ateliers d'art-thérapie permettent d'exploiter le potentiel créatif. Or, qu'est-ce que la créativité ? En effet, ce n'est pas seulement une production de produit, mais plutôt un ensemble multiple de processus. D'ailleurs, l'acte créatif se construit autour de quatre facteurs : cognitifs (la capacité à identifier et redéfinir le problème, l'encodage sélectif, la comparaison sélective, la combinaison sélective, la pensée divergente, l'évaluation des idées, la flexibilité cognitive et la maîtrise du champ), conatifs (les traits de la personnalité, les styles cognitifs et la motivation), émotionnels (le modèle de résonance émotionnelle, l'impact des émotions sur la créativité, etc.) et environnementaux (la famille, le milieu scolaire, professionnel, culturel, social et l'impact des outils technologiques) (Lubart, 2003, p. 31-84).

2.1. Art-thérapie chez les adolescents

Tout d'abord, il est intéressant de préciser qu'il n'y a pas d'art-thérapie propre aux adolescents. Ce sont des individus à part, avec toutes les difficultés qu'engendre l'adolescence. Il est donc nécessaire de prendre certaines précautions en ce qui concerne la méthodologie (Martin-Excoffier & al., 2022).

En effet, les adolescents ont de nombreuses difficultés : ils subissent des changements physiques, hormonaux, et psychiques. Ces changements sont subis comme si l'adolescent était spectateur de son propre corps, ce qui peut perturber leur identité (Martin-Excoffier & al., 2022). Les interventions psychothérapeutiques auprès des adolescents doivent tenir compte de la fragilité de ceux-ci, mais aussi de la peur d'intrusion, des limites que cause la quête d'identité propre à leur âge (Schiltz, 2007). Ces adolescents ont besoin d'évacuer leur malaise et parfois ils ont simplement besoin d'un soutien extérieur comme l'art-thérapie. Selon Klein (2017), l'art-thérapie peut

être utilisée chez les adolescents qui ont quelques difficultés avec leurs changements corporels, mais il est nécessaire de poser des bases, c'est-à-dire qu'il ne faut pas affronter le corps directement. Par ailleurs, les adolescents ont souvent des difficultés à admettre leur souffrance, c'est pourquoi Klein (2012), as cited in Martin-Excoffier & al. (2022), évoque la nécessité de ne pas affronter directement ce qui pose problème.

Selon De Vareilles (2009, as cited in Martin-Excoffier & al., 2022), il est nécessaire de passer par une étape de création - ce que propose l'art-thérapie - car **la création** permet de s'approcher de la réalité que le jeune a tant de mal à accepter. Klein (2020), ajoute qu'il est plus facile pour le jeune de projeter son mal-être dans des œuvres que d'en parler, car l'expression orale échappe à son contrôle (Martin-Excoffier & al., 2022).

Étant donné que les adolescents sont en quête d'identité (Marcia, 1966), il est nécessaire, dans les séances d'art-thérapie, de mettre l'accent sur la **réalité actuelle** et non sur le passé de l'adolescent et donc ses traumatismes passés. En effet, le jeune a besoin de grandir, de gagner en maturité et d'aller de l'avant. Il est donc normal qu'analyser les périodes antérieures de sa vie peut être vécu comme une entrave à son besoin de grandir (Martin-Excoffier & al., 2022).

C'est très important à cet âge-là d'effectuer des activités en groupe, à condition que cela se fasse dans le non-jugement, car cela permet de l'aider à accepter les lois sociales du groupe. En outre, le travail de groupe permet de diminuer le sentiment d'isolement (Troll G. & Rodriguez J., 2012).

Les ateliers d'art-thérapie sont intéressants à mettre en place durant l'adolescence, car tout d'abord, c'est une période favorable à l'expression et à la créativité.

Ensuite, l'art-thérapie chez les adolescents permet de leur donner un cadre et des limites, mais aussi un **espace de "respiration"** qu'ils n'ont généralement pas et dont ils ont besoin (Evers, 2019).

L'art-thérapie peut être idéale pour les adolescents pour lesquels parler est un obstacle. En effet, à cet âge, ils ont une certaine pudeur et une certaine timidité, mais ils sont aussi souvent submergés par leurs émotions, ce qui fait qu'ils n'ont pas les mots pour mettre sur leurs maux (Evers, 2019). Selon Evers (2019), l'art-thérapie

permet à l'adolescent de se mettre en scène, d'être au-delà du langage ; ce qui permet donc d'être un nouvel ***outil de communication***, essentiel à cet âge.

Ensuite, toujours selon Evers (2019), l'expérience de l'art-thérapie peut contribuer à redonner confiance à l'adolescence, car il va pouvoir s'***approprier sa propre histoire***, son "épreuve de vie" et l'intégrer à sa propre vie. L'expérience n'est pas intégrée comme une souffrance qui ne se refermera jamais, mais plutôt comme une source de force et d'estime de soi.

Enfin, Cohen-Yatziv et Regev (2019) (as cited in Martin-Excoffier & al., 2022), indiquent clairement que l'art-thérapie a des effets positifs sur les adolescents qui ont des besoins spécifiques. Même s'il est très difficile de lister les points forts et les points faibles de l'art-thérapie chez les adolescents, cette pratique se révèle efficace lorsque le jeune présente des troubles de l'expression, de la communication, des troubles affectifs, etc. L'art-thérapie fonctionne davantage si le jeune éprouve ***un intérêt pour l'art*** (Martin-Excoffier & al., 2022).

En conclusion, l'art-thérapie chez les adolescents n'a pas pour but principal de réaliser une thérapie. En effet, chez les adolescents, le but des ateliers est de valoriser la création afin de mettre l'accent sur le moment présent. La création permet aux jeunes de lâcher prise. De plus, les ateliers d'art-thérapie permettent à l'adolescent l'expression de soi, surtout s'ils se sentent engagés dans la tâche.

2.2. Art-thérapie en contexte scolaire

L'art-thérapie est plus souvent étudiée dans des structures médicales, cependant elle s'invite petit à petit dans le milieu scolaire. En effet, ce moyen thérapeutique fut également l'objet d'une expérimentation dans un Service d'Éducation Spécialisé et de Soins à Domicile (SESSAD) (Pichet L., 2013). Laurence Pichet, éducatrice spécialisée, a testé l'art-thérapie. Elle a choisi ce moyen, car il donne du sens à l'acte créatif par une approche thérapeutique ; il traite l'humain dans son intériorité et sa différence. L'objectif pour le professionnel qui accompagne le patient c'est d'aider à se remettre dans le jeu et ainsi comprendre la signification de « *mobiliser le processus psychique qui va permettre de transformer la passivité en activité, la tension en attention, la routine en surprise et la résistance en lâcher-prise* » (Evers, 2010 as cited in Pichet L., 2013). Ici, l'art-thérapie est donc au service de l'accrochage scolaire, car elle permet de redynamiser le processus de créativité. Jean-Pierre Royol

(2009, as cited in Pichet L., 2013) évoque alors un « *espace psychique-tiers, une nouvelle forme de négociation devient possible où vont pouvoir se tisser de nouveaux liens. Véritable cour de re-crédation, cet espace est nécessaire au réveil de l'activité ludique de la pensée.* »

L'expérience décrite par Laurent Pichet (2013), fut positive et a permis aux enfants tout d'abord de se mettre en situation de réussite, ce qui n'est pas toujours le cas avec les matières des cours généraux, de leur permettre de partager leurs émotions, d'explorer leurs aptitudes créatives et de se détacher de leurs difficultés scolaires.

D'autre part, dans le mémoire de médecine de Langry Julie (2011), nous découvrons l'utilisation de l'art-thérapie à dominante théâtrale auprès d'enfants en CLIS (classe pour l'inclusion scolaire), se trouvant en difficulté sociale. Cette étude avait comme volonté d'encourager l'estime de soi chez les élèves dans le but de créer des liens sociaux. Elle démontre alors que l'art-thérapie peut venir compléter les apprentissages scolaires, notamment pour des élèves se trouvant en difficultés sociales. En effet, l'engagement dans une pratique artistique thérapeutique permet à la personne de se sentir valorisée aux yeux des autres. La réussite de cette expérience définit alors l'art-thérapie comme étant utile pour les troubles de l'expression, de la communication et de la relation et que son utilisation en classe peut être envisageable au moins dans le cas des élèves en difficulté.

Dans le milieu scolaire, où la réussite est importante, il est nécessaire de créer un espace créatif ludique. Il faut que la thérapie soit vécue dans le plaisir pour que le travail thérapeutique opère (Muret, 1983).

3. Impacts des ateliers

Tout d'abord, il est intéressant de constater que certaines études médicales montrent que l'art-thérapie permet aux patients de favoriser l'estime d'eux-mêmes (Rivault, 2019), de favoriser la réparation de soi, de rétablir un lien social, de stimuler la créativité, de prendre conscience de son histoire personnelle (Sudres, 2012), et de se réapproprier son histoire personnelle (Donaz, 2011). Dans le cadre de ce mémoire, nous allons évaluer l'impact de l'art-thérapie selon les 4 composantes suivantes :

1. Le lâcher prise, être dans le moment présent
2. L'affirmation de soi (se reconnecter à soi, ses émotions, parler de soi, faire appel à sa créativité)
3. L'engagement des élèves (participation, motivation, implication du sujet)
4. Les compétences relationnelles et sociales

3.1. Le lâcher-prise, être dans le moment présent

À plusieurs reprises lors de nos interviews avec l'art-thérapeute, il a mentionné la notion de « lâcher prise » qui, selon lui, est l'objectif principal et primordial des ateliers. Le lâcher-prise est la détente physique, émotionnelle et mentale. Il est donc contraire à la volonté de vouloir contrôler nos émotions et nos comportements. C'est donc un moment de pleine attention au présent (Van Laethem, 2019). Le lâcher-prise amène la confiance, la flexibilité et la compréhension (Van Laethem & Josset, 2020).

Le fait de déjà entrer en thérapie permet de « déposer nos armes ». L'art-thérapeute va tenter de donner aux patients, aux élèves, un sentiment de sécurité à l'aide d'un médium créatif qui lui est propre. Ainsi, l'art-thérapie permet le lâcher-prise, offre un terrain de confiance où l'on peut exprimer nos réelles émotions. Evers (2015) définit cela par les termes « réparation narcissique » à laquelle l'art-thérapeute contribue.

Evers (2019) consacre tout un chapitre de son livre au lâcher-prise. Nous pouvons donc en déduire que cet objectif est essentiel et qui revient souvent aux yeux des patients. Selon cette auteure, *lâcher prise* signifie « *laisser tomber à ce que l'on tient, malgré la souffrance, la gêne ou d'obscurs bénéfices secondaires* ». Elle affirme que la thérapie permet d'aller au-delà de ces résistances qui, en général, ne sont que des peurs. Selon elle, l'art-thérapie est un bon moyen de lâcher prise surtout pour les personnes qui ont de mauvaises habitudes, des relations toxiques ou autres

dépendances. En effet, l'art-thérapie peut amener le patient à abandonner le souci de bien faire, de vouloir « faire du beau », faire « comme il faut ». Il entre en résonance avec ses conflits intérieurs et peut donc accepter son imperfection.

En général, lors d'un événement traumatisant de la vie (décès d'un proche, séparation, déménagement...), nous n'avons pas toujours le temps de lâcher prise, c'est ce qui crée des tensions dans notre intérieur. Dès lors, nos états d'âme prennent trop de place dans notre pensée et accaparent toute notre énergie. Certains événements nous empêchent de créer de nouveaux liens tant que nous n'aurons pas appris à clôturer l'évènement traumatisant et cela, il est possible de le faire en prenant le temps de lâcher prise. Cela a donc du sens pour des élèves réfugiés qui ont vécu des événements traumatisants.

Par ailleurs, la création réalisée par le patient en art-thérapie permet de mettre sa souffrance à distance, l'œuvre est une projection de lui, mais n'est pas lui (Klein, 2001). Ainsi, cette distance permet un lâcher-prise.

L'art-thérapie c'est donc le pouvoir de l'instant présent. En effet, nous sommes façonnés par notre passé car celui-ci permet de mieux comprendre les dynamiques que nous portons inconsciemment mais le pouvoir de libération réside toujours dans le présent (Hamel & Labrèche, 2010). L'art-thérapeute va donc certes tenir compte de l'histoire de la personne mais va surtout reprendre contact avec ce qui se vit d'unique dans l'instant présent. L'observation du processus de création, des lignes, des formes, des couleurs donne l'occasion, au patient de revenir à l'instant présent et de prendre conscience de son ressenti (Hamel & Labrèche, 2010).

3.2. L'expression de soi

3.2.1. Se reconnecter à soi-même

« L'art-thérapie est un détour pour s'approcher de soi » - Klein (2007)

Nous avons compris grâce à la phase exploratoire que l'art-thérapie n'est pas un remède miracle. Cependant, elle permet de se découvrir. Il s'agit dès lors d'un enjeu important. Débuter l'art-thérapie c'est s'accorder de l'importance, se donner à soi-même un espace, un temps dans lequel on sera écouté, soutenu par une personne qui aura suffisamment de distance avec nos affects et pourra écouter notre histoire sans la juger (Evers, 2015). Ce n'est pas l'art qui est la thérapie, mais le processus créatif qui

l'est (Dubois, 2017). C'est donc l'alliance entre le processus thérapeutique et le processus créatif qui définit l'art-thérapie.

En effet, dans le mot « art-thérapie », nous retrouvons la notion de thérapie qui a pour but de « devenir qui l'on est, à revenir à notre essence ». L'objectif de toute thérapie est de proposer à celui ou celle qui s'engage dans cette démarche une approche dans son identité (Evers, 2015). Elle permet un accompagnement vers une plus grande écoute de soi. Certaines séances d'art-thérapie peuvent avoir pour but de se reconnecter à l'imaginaire avec des aspects de notre histoire, des éléments personnels (Evers, 2019).

Par définition, l'art-thérapie propose l'expression de soi dans une activité créatrice. L'expression de soi est présente lorsque l'on crée, que l'on danse, que l'on peint. Cela nous renforce et nous aide à dépasser nos peurs (Evers, 2019). Dans l'art-thérapie, il y a un médiateur (l'objet) qui permet de mettre une distance protectrice avec l'expression de soi (Evers, 2019).

Selon les résultats de l'étude menée par Noblat (2018), 50 % des patients du groupe art-thérapie ont un maintien significatif de la confiance en soi à l'extérieur des séances. De plus, à l'aide du questionnaire, Noblat (2018) affirme que 100 % des patients des séances d'art-thérapie ont noté une amélioration de la confiance en soi d'après leur propre ressenti.

3.2.2. Se reconnecter avec ses émotions

Selon Anzules et al. (2012), lorsque l'on utilise les arts plastiques comme la peinture, la terre, et les images (collages), le dessin, etc. cela permet d'éveiller l'imaginaire, de donner une forme aux représentations et aux émotions, afin de mieux pouvoir les comprendre et ainsi faciliter un processus de transformation et de maturation. L'art-thérapie, quelle qu'elle soit, permet avant tout de partager nos émotions et de déjouer nos peurs, nos inhibitions. Exprimer ses émotions devant quelqu'un qui est capable de les entendre sans jugement, participe à notre santé mentale (Evers, 2019) d'où l'importance de trouver le moyen de partager ses émotions et l'art-thérapie est le lieu idéal pour ça (Evers, 2019).

Ne pas exprimer ses émotions peut provoquer des douleurs physiques, car si elles ne sont pas exprimées, elles se tournent alors vers l'intérieur et affectent des organes sensibles. D'ailleurs, suite aux différents entretiens avec les différents

intervenants auprès des DASPA, nous avons pu apprendre que beaucoup d'entre eux somatisent. Selon Martin-Excoffier et al. (2022), la souffrance des jeunes peut s'exprimer de différentes façons, notamment par la somatisation. Evers (2019) souligne qu'une personne traumatisée peut revivre régulièrement ou périodiquement le traumatisme par des cauchemars, comme si elle revivait le traumatisme une nouvelle fois en perdant la notion d'ici et maintenant. L'auteure souligne que les perturbations émotionnelles peuvent s'exprimer par des somatisations, mais aussi par de l'irritabilité, de l'angoisse, des insomnies, des réactions violentes, des moments de dépressions, etc. En général, les personnes ayant subi un traumatisme sont sensibles aux stimuli extérieurs comme les odeurs, les bruits... ce qui peut provoquer un état de vigilance permanent. D'autres personnes, afin d'éviter ses effets, vont même jusqu'à renier l'événement, c'est ce qu'on appelle *le refoulement*⁷, ce qui n'est pas bénéfique au bien-être de la personne (Evers, 2019).

L'art-thérapie c'est également se connecter à ses émotions, car elle exploite nos « productions psychiques » afin de leur donner une forme, un sens (Evers, 2015). Nos émotions tendent à nous submerger d'où l'importance de les symboliser et de leur donner la place qui leur revient. En effet, nous sommes parfois submergés par des événements traumatiques, davantage chez les élèves DASPA. La migration peut être définie comme *une expérience particulièrement émotionnelle* (Freedman, 2017). Les réfugiés montrent premièrement des sentiments de peur et de tristesse d'avoir été contraints de quitter leur pays. En outre, ils ressentent également un sentiment d'humiliation et de honte qui résulte du décalage entre les attentes de leur pays d'accueil sur ce que devrait être la production d'émotions appropriées d'un "vrai" réfugié, et les expériences « réelles » de ceux-ci. (Freedman, 2007). À cela nous pouvons rejoindre les propos de la psychologue de l'A.S.B.L. Tabane qui dénonce les conditions difficiles et intrusives des interviews des primo-arrivants où ceux-ci sont parfois obligés de mentir et de montrer des réactions appropriées (annexe n°4 : lignes 81 à 85).

Selon Freedman (2007), ne pas montrer les émotions « attendues » lors de ces entretiens comme la C.G.R.A. pourrait signifier que la demande est jugée « non crédible », conduisant à un jugement négatif et un rejet de celle-ci. L'art-thérapie pourrait donc aider l'élève réfugié à se reconnecter à ses réelles émotions sans devoir

⁷ Mécanisme de défense et de survie (Evers, 2019).

jouer un rôle. D'ailleurs, Evers (2019), souligne qu'un enfant qui ne joue plus est un enfant qui ne va pas bien, car à travers le jeu, il apprend et extériorise ses émotions. C'est pour cela qu'il est très important pour les enfants de jouer, notamment parce qu'ils n'ont pas les mots pour exprimer leurs maux. Cependant, il n'y a pas que les enfants qui ont des difficultés à exprimer leurs émotions par la parole. En effet, les personnes trop submergées par celles-ci ont aussi des difficultés à les exprimer, ce qui peut être le cas des adolescents (Evers, 2019) et surtout des adolescents DASPA qui, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, ont des parcours de vie loin d'être un long fleuve tranquille.

Certains arts comme la danse ou le théâtre permettent aux personnes de s'exprimer sans réfléchir, le patient est donc en lien direct avec ses émotions sans avoir besoin de les exprimer avec des mots, ce qui est parfois plus douloureux (Evers, 2019). En effet, le médium utilisé (les différentes matières : peinture, papier, chaleur...) stimule chaque enfant de façon différente, car la matière le met directement en contact avec des expériences sensorielles variées et donc cela fait directement le lien avec son vécu émotionnel. Chaque médium est capable de stimuler la créativité et les émotions que ce soit de façon consciente ou non (Evers, 2019). Selon Evers (2019), la production du patient permet, dans certaines conditions, d'être un *outil de reformulation* qui permet de renvoyer à ce dernier que le thérapeute a bien entendu son discours, mais la production permet aussi au patient de mieux s'entendre, de mieux se comprendre grâce à la découverte des différents angles de vue de sa création.

Il est essentiel que l'adolescent se sente émotionnellement en confiance et physiquement en sécurité afin de pouvoir faire surgir une problématique dans sa création (Evers, 2019). Lors des créations qu'elles soient picturales ou théâtrales, le thérapeute peut communiquer aux patients ce qu'il observe en ce qui concerne la production en tant que telle, mais par rapport à ce qu'il perçoit comme émotions au travers de l'attitude corporelle du patient. Il est très important que le thérapeute nomme ce qui se produit dans la séance, car cela permet à l'adolescent d'accepter *qui il est* de façon bienveillante et cela va augmenter la coopération avec le thérapeute. En effet, grâce à cet échange, le patient est alors capable d'intégrer ce qui lui appartient sans ressentir de la honte ou un rejet (Evers, 2019).

3.2.3. Faire appel à sa créativité

La créativité, c'est être capable de transformer ce que l'on connaît. D'ailleurs le jeu et la créativité sont des éléments essentiels en art-thérapie (Evers, 2019). La particularité de l'art-thérapie, c'est qu'elle fait appel à un processus créatif qui se déroule entre le patient, le thérapeute et la production. Elle peut aussi se dérouler uniquement entre le patient et la création. Le processus créatif est « *processus psychique et intellectuel (...) de mise en mouvement du corps et de l'esprit* » (Evers, 2019). Le processus est comme une sorte de recyclage de nos idées et de nos actions, car nous l'utilisons de façon consciente ou non. C'est une conversation entre nous et le monde qui nous entoure (Evers, 2019).

La force principale du processus créatif, c'est qu'il permet de remuer les émotions qui nous occupent. Le processus créatif, par le biais de l'imagination, permet de nous détacher de la réalité.

L'art-thérapie fournit des outils qui peuvent aider les patients à se reconnecter à eux-mêmes et à leurs valeurs, car elle éveille et réactive le potentiel créatif de chacun. « *Ce n'est que par la créativité qu'un individu, enfant ou adulte, peut se découvrir* » (Winnicott, 1971, p. 76, as cited in Anzules et al., 2012). Les ateliers d'art-thérapie offrent une rencontre avec soi-même. En effet, l'art-thérapie permet de s'offrir un temps personnel qui nous pousse à nous observer nous-mêmes à travers nos créations et ainsi mieux nous connaître.

Bien entendu, il existe des freins à la créativité. Un des freins les plus courants, c'est la peur. La peur de mal faire, la peur de ne pas faire aussi bien qu'un autre. C'est pour cela qu'il est important que le patient se sente en confiance et qu'il n'ait rien à perdre, que personne ne va le juger ni même le comparer (Evers, 2019). L'art-thérapeute doit alors accueillir tout ce qui vient du patient, il doit le soutenir dans ses capacités créatrices et dans sa confiance en lui-même.

Comme pour les émotions, chaque médium a de quoi susciter la créativité. Certains, par leur aspect insolite, vont être détournés de leur fonction habituelle et cela va susciter la créativité du patient (Evers, 2019). Pour que la création soit efficace, il est important qu'elle ne devienne pas répétitive. Il faut favoriser la transgression et permettre aux patients de prendre des risques. La créativité doit toujours rester une découverte et non un but (Evers, 2019). Dans l'art-thérapie, le choix du lieu est

essentiel. C'est la raison pour laquelle il peut être aménagé afin qu'il soit idéal à la création.

Suite à nos interviews, nous nous sommes donc questionnées par rapport à l'engagement des élèves dans ces ateliers. L'art-thérapie est, par définition, une approche artistique. *« L'approche artistique, c'est une construction qui s'appuie sur l'imaginaire, sur une idée du monde réel, sur une autre idée de soi et des autres (déconstruction/reconstruction d'engagement qui implique l'artiste et le bénéficiaire dans le rythme particulier d'un acte intentionnel exigeant où la technique artistique est au service d'une autre expérience esthétique à soi et esthétique à l'œuvre composée dans un espace de liberté protégé. Et parlant du bénéficiaire, l'approche par l'approche par l'Art offre une opportunité "d'être autrement soi" et, peut-être, "transformation de soi", de (re) devenir sujet au cœur de son action, de ses relations et de son environnement »* (Waradavoir, 2014).

Cette définition tend donc à expliquer que lorsque nous effectuons une tâche artistique, nous sommes sujets et acteurs de notre réalisation. L'art permet à la personne de se connecter à d'autres parts d'elle-même. La pratique artistique permet de révéler des ressources enfouies chez une personne. Ainsi, les élèves DASPA seraient peut-être davantage présents, car les ateliers d'art-thérapie permettent de susciter chez eux un engagement conscient ou non qui favorise l'expression de soi. En effet, l'acte « créer » demande un grand engagement et suppose l'utilisation d'un grand nombre de composantes individuelles (facteurs cognitifs, conatifs/motivationnels, émotionnels) ainsi que des composantes environnementales (conditions matérielles, culture et environnement social qui encouragent ou non la créativité) (Lubart, 1999).

De plus, selon les résultats de la recherche de Noblat (2018), 78% des séances d'art-thérapie permettent aux patients de s'engager dans l'action à travers le plaisir esthétique de l'art, la qualité du moment et de la relation, et contribuent ainsi à faire émerger des potentiels pour une valorisation et une amélioration de sa confiance en soi.

3.3. La motivation

Selon le dictionnaire Larousse (2015), la définition de la motivation est la suivante : *« Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action »*. Cela signifie que la motivation nous pousse à bouger, à nous mettre en mouvement.

D'après Deci et Ryan (2002), il existe trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Dans le cadre de ce travail, nous développerons uniquement les deux premiers types de motivation.

3.3.1. La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est définie par Vianin (2008) comme étant « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt, pour elle-même et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire ». Dès lors, nous pouvons dire que la motivation intrinsèque, c'est l'intérêt que l'élève apporte aux activités. Lorsque l'élève est motivé intrinsèquement, il se plongera plus facilement dans la tâche. Ce type de motivation est difficilement observable, car cette motivation est interne à l'élève.

3.3.2. La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est la motivation que nous rencontrons le plus souvent à l'école. Cette motivation se situe à l'extérieur du sujet. En effet, ce sont des facteurs externes qui motivent l'enfant comme par exemple les récompenses, les félicitations, etc. Un enfant motivé extrinsèquement cherchera à obtenir une récompense et à éviter une punition (Britt, 2018).

Cependant, cette motivation ne fonctionne pas spécialement sur le long terme. En effet, certains élèves se retrouvent à apprendre de façon automatique, sans spécialement comprendre ce qu'ils apprennent, simplement parce qu'ils ont peur d'une éventuelle sanction (Sinoir, 2017).

3.3.3. Piliers de la motivation selon Viau

Pour Viau (1994), la motivation est un phénomène dynamique. D'après lui (1994), la « *motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer afin d'atteindre son but.* » À la source de la motivation, nous trouvons donc les perceptions que l'élève a de lui-même et de la tâche à accomplir, c'est-à-dire la perception de ses compétences, de la valeur de la tâche scolaire, de ses buts poursuivis, de la contrôlabilité qu'il a sur la tâche scolaire et des finalités de l'évaluation (Huart, 2004). Dès lors, les trois grands éléments qui influencent la motivation sont : la perception que l'élève a de ses

compétences, la perception qu'il a de la valeur d'une activité et la perception de la contrôlabilité qu'il pense pouvoir exercer sur une activité.

Un des éléments les plus importants selon Bandura (2003) est la *perception de ses compétences*. En effet, pour se lancer dans une tâche, il faut d'abord se sentir capable de la réussir. Il est important de noter que pour réussir une tâche, il faut également en comprendre l'utilité. Par ailleurs, Huart (2004) affirme que les enfants qui sont convaincus de l'utilité de l'école s'engagent plus facilement dans les tâches qui leur sont demandées et dans les objectifs de leur scolarité.

Ensuite, Viau (1998) définit *la perception qu'il a d'une valeur d'une activité* comme suit :

« La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière et ce, en fonction des buts qu'il poursuit ».

Dès lors, la perception de la valeur de l'activité est influencée par deux choses : l'intérêt et l'utilité dans l'activité. Cette perception évolue au fil du temps et au fil des intérêts de l'élève, car cette perception tire son origine dans les buts poursuivis par l'élève. Il est donc important pour l'enseignant - dans notre cas, l'art-thérapeute - qu'il apporte une signification à la tâche demandée, car si la tâche n'a aucun sens pour l'élève, celui-ci aura tendance à ne pas s'investir pleinement dans l'activité qui lui est proposée. Il est nécessaire que l'élève comprenne que l'activité va lui être utile plus tard et qu'il pourra la réutiliser et la réinvestir. L'intérêt de l'élève est totalement lié au plaisir intrinsèque de celui-ci (Sinoir, 2017).

Un autre point important dans la motivation scolaire est *la contrôlabilité* qu'un élève croit exercer sur le déroulement de l'activité (Viau, 1994). Ce sentiment de contrôle est déterminé par les causes que l'enfant attribue à ses réussites ou à ses échecs. En effet, si le jeune attribue ses échecs à des causes contrôlables (ex. : façon d'étudier, temps d'étude...), il aura un meilleur sentiment de contrôle que s'il attribue ses difficultés à des causes non-contrôlables (malchance, mauvaise humeur, l'enseignant...). De ce fait, l'analyse des échecs est très importante dans la dynamique motivationnelle. Dans le cas des ateliers d'art-thérapie, il est donc essentiel que l'art-thérapeute accompagne l'adolescent dans ses échecs, mais également dans ses

réussites, surtout dans le cas où il a fait des efforts pour arriver à cette réussite (Huart, 2004). Afin de motiver les élèves dans leur motivation, Huart (2004) propose plusieurs conseils :

- accompagner l'élève dans un processus de remédiation ;
- encourager les efforts de l'élève à l'aide de la revalorisation, notamment ;
- éviter la compétition entre les élèves.

Afin de motiver les élèves, il est nécessaire de leur proposer des activités qui les rendent acteurs et actifs de leurs apprentissages (Viau, 1994). En effet, lors de l'approche par l'art-thérapie, l'œuvre est le fruit de son auteur, elle lui offre l'opportunité de (re)devenir sujet au cœur de son action, de ses relations, de son environnement (Wardavoir, 2014).

3.3.4. Motivation et pédagogie

Nous avons vu que l'art-thérapie pouvait être utilisée à des fins pédagogiques et ce mémoire tend à le prouver. Les élèves DASPA étant en conflit avec le système scolaire, l'art-thérapie pourrait réconcilier ces élèves avec l'école. En effet, l'approche artistique peut être utilisée comme **pédagogie du détour**. Cette pédagogie permet de mettre l'accent « *non pas sur la réception de biens culturels, mais sur L'expression* » (Tomkiewicz, S., 2013). Les élèves DASPA ont parfois pris l'habitude de se sentir obligés de raconter leur parcours, ici dans l'approche artistique, l'élève raconte ce qu'il souhaite et de la manière qu'il veut. Pour qu'une pédagogie du détour fonctionne, il est essentiel que l'expérience fasse **sens** pour les personnes à qui la pédagogie du détour est destinée. Raconter leur histoire fait sens pour les élèves. Cette pédagogie du détour pourrait donc expliquer également l'engagement des élèves vis-à-vis des ateliers d'art-thérapie. En outre, l'art-thérapie travaille sur l'*insu* (Evers, 2019), c'est-à-dire sur l'inconscient.

En outre, les élèves DASPA qui ont des difficultés langagières se retrouvent plus pénalisés dans une performance complexe en situation de production. Or, grâce à la pédagogie du détour qui est utilisée à l'aide de la créativité, nous visons le même objectif mais en détournant la pédagogie traditionnelle. En effet, nous détournons de l'apprenant la dimension langagière (sans pour autant l'ignorer) et nous nous concentrons sur le médium artistique. Aden (2009) montre que la créativité permet de

« refonder l'acte d'enseignement-apprentissage en le structurant à partir de nouveaux concepts ».

Cela nous renvoie également au modèle de la *théorie de l'autodétermination* de Deci et Ryan (1985), où la motivation intrinsèque est en jeu lorsqu'une activité est réalisée pour le plaisir et la satisfaction qu'elle fournit. Le but ultime de l'art-thérapie étant de prendre plaisir, la motivation intrinsèque de l'individu ne peut qu'accroître.

Afin de stimuler la motivation des patients, l'art-thérapeute peut imposer un thème de façon plus directive (Evers, 2019).

Dans le cadre de ce travail, même si nous faisons venir un intervenant extérieur (l'art-thérapeute), les activités se déroulent dans le cadre scolaire, c'est pourquoi il nous semble judicieux de développer ce cadre théorique.

Dans le système scolaire, il est intéressant d'utiliser le concept de dynamique motivationnelle plutôt que celui de motivation. Une série d'études longitudinales (Gurtner & al., 2006) indiquent que la motivation scolaire a tendance à diminuer au fil des années. La baisse de la motivation peut se transformer en une démotivation complète, voire en décrochage scolaire. Il est donc essentiel de pouvoir prévenir ce décrochage scolaire. Pour ce faire, il est intéressant de travailler sur le climat de classe, les relations, les situations pédagogiques, la nature des tâches scolaires, etc. Les auteurs des études longitudinales affirment qu'il est nécessaire, pour soutenir la motivation, de travailler sur le plaisir éprouvé à l'école ainsi que sur le sentiment d'utilité de la motivation (Gurtner & al., 2006). Nous avons pris la décision de nous axer sur le sentiment *de plaisir éprouvé à l'école* grâce aux ateliers d'art-thérapie.

Plusieurs études ont montré qu'il existe un lien entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine et sa performance dans ce dernier (Martinot, 2006). Dès lors, nous pouvons dire que pour qu'un élève réussisse une tâche, il est nécessaire qu'il développe et possède des connaissances de lui-même de réussite. Autrement dit, si l'élève se perçoit comme « bon » dans une tâche, il y a de fortes chances qu'il s'y engage plus facilement. Selon Martinot (2006), ce qu'un élève se croit capable de faire, semble aussi important que s'il est réellement capable de le faire. Lorsqu'ils sont face aux difficultés, il est nécessaire que les élèves se souviennent des réussites passées afin de s'engager dans la tâche. Cependant, certains élèves ne sont pas capables d'accéder spontanément à leurs souvenirs de réussite, ce qui va déclencher des doutes sur leurs

capacités et ils risquent donc de réduire leurs efforts, voire d'abandonner la tâche. Dès lors, l'élève va être de plus en plus confronté à l'échec, ce qui va menacer l'estime d'eux-mêmes. Or, selon les psychologues sociaux, les individus ont un fort besoin d'estime de soi. Il est donc nécessaire, quand nous sommes confrontés à l'échec, de trouver des moyens pour protéger notre estime de soi qui souvent nuisent à la motivation scolaire (Martinot, 2006).

Afin de ne plus se sentir dévalorisé face à un échec, Martinot (2006) nous propose trois pistes d'action.

Premièrement, il faut *valoriser l'apprentissage plutôt que la performance*. En effet, il est nécessaire que les élèves réalisent que l'objectif de l'école est d'apprendre et non de réussir. Or, pour apprendre, il est souvent nécessaire de se tromper. Donc, les situations d'échecs sont intéressantes pour pouvoir aller de l'avant (Pépin, 2016), car elles permettent, en analysant les erreurs commises, de trouver des pistes pour aboutir à la solution. Il est donc nécessaire que les élèves comprennent que l'intelligence n'est pas innée, mais qu'il faut la développer et pour ce faire, il est nécessaire de commettre des erreurs qui permettent l'apprentissage et donc le développement de l'intelligence. Si les élèves comprennent qu'échouer fait partie du processus, ils ont moins peur de l'échec et donc ils ont moins recours aux stratégies de protection de l'estime de soi.

Ensuite, il faut *favoriser la comparaison de soi avec soi*. En général, lorsqu'un enfant est confronté à l'échec, il a tendance à se comparer à pire que lui afin de protéger son estime de soi. En effet, s'il se compare aux bons élèves, cela ne fait que diminuer l'estime de soi. Que la comparaison ait lieu avec de bons élèves ou de moins bons élèves, elle est toujours néfaste pour l'engagement dans la tâche et la persévérance. Martinot (2006) propose alors que la comparaison ait lieu avec soi-même. On parle alors de comparaison intra-personnelle : une comparaison avec le soi d'aujourd'hui et le soi du passé. Les comparaisons temporelles peuvent être bénéfiques pour la dynamique motivationnelle, car les élèves qui réalisent ce type de comparaison perçoivent davantage l'intelligence comme un potentiel à développer. Il est donc nécessaire de développer ce type de comparaison chez les élèves afin qu'ils ne se sentent pas menacés par leurs échecs. De plus, ce type de comparaison permet à l'élève d'observer ce que les notes ne montrent pas toujours. Par exemple, l'élève peut

constater un progrès en orthographe, car il n'a commis que 15 fautes pour 30 la dernière fois, pourtant il est peut-être toujours en échec.

Enfin, il faut *favoriser certaines comparaisons sociales ascendantes ou le rôle motivationnel des modèles*. Si l'estime de soi n'est pas menacée, les élèves ont tendance à se comparer à des élèves du même sexe qu'eux ainsi que des élèves légèrement supérieurs, ce qui va favoriser les performances (Huguet & al, 2001, as cited in Martinot, 2006). En effet, si un membre de notre groupe réussit dans un domaine pour lequel nous avons une mauvaise réputation, il va servir de modèle, car cela va montrer au jeune qu'il est capable de réussir puisque quelqu'un de son groupe a réussi. Certaines recherches ont montré que des filles obtiennent de meilleures performances en mathématiques si elles s'inspirent de modèles issus de leur propre groupe (femme). En conclusion, il est nécessaire que l'étudiant se compare à des membres de son groupe (sexe, ethnie...) afin qu'il se prouve à lui-même que lui aussi peut réussir.

3.4. Compétences relationnelles

L'art-thérapie est bénéfique de manière individuelle, mais les ateliers que nous allons observer se déroulent dans une classe. Ainsi, la notion de groupe est également importante à prendre en compte. En effet, selon Evers (2010) le groupe a des propriétés affectives, communicatives et structurantes. Dans le cas des élèves migrants, il est parfois difficile de communiquer. Cependant, si les ateliers d'art-thérapie se veulent sécurisants, le groupe peut permettre à tout en chacun de s'exprimer librement et de lutter face à la solitude (Evers, 2010).

La création est également une ouverture vers l'autre, l'expression d'un besoin de communiquer (Vandeninden, 2009).

Selon Filisetti et al. (2006), les élèves ne viennent pas à l'école que pour apprendre, mais aussi pour des « *buts sociaux tels qu'être accepté en classe, se faire des amis, se montrer coopératif avec les enseignants ou respecter les règles de la classe.* » (Filisetti & al, 2006).

Lacinga (2015) explique que l'art-thérapie a des effets positifs en tant que vecteur social pour les personnes atteintes de maladies psychiques.

3.4.1. Partage / Échange et sécurité

Selon Evers (2019), l'art-thérapeute, en fonction du médium qu'il va choisir, va permettre au patient de matérialiser ses signaux, mais cela va également lui permettre de matérialiser son besoin de sécurité. Tout au long de son ouvrage, Evers (2019) souligne que la sécurité est un élément important. En effet, le manque de sécurité dès le plus jeune âge peut provoquer des difficultés relationnelles. De plus, lorsque notre sécurité est mise en péril, cela a un impact sur notre vision du monde, des autres et de nous-mêmes. C'est pour cela qu'il est essentiel de mettre le patient dans des conditions de sécurité, dans une zone de confort afin qu'il puisse se sentir libre de s'exprimer.

3.4.2. Écoute

L'**écoute active** fait partie de l'approche centrée sur la personne développée par Rogers, même si lui s'exprime plutôt sur la façon d'écouter activement sans utiliser le terme d'écoute active (Simon, 2012). Rogers (as cited in Simon, 2012), définit l'écoute active comme suit

« En relation d'aide de type non-directif [...] les techniques primordiales de l'aidant consistent à aider le client à reconnaître et comprendre plus clairement ses sentiments, ses attitudes et ses formes de réactions, et à l'encourager à en parler. La moitié des interventions de l'aidant fait partie de ces catégories. De plus, l'aidant atteint ce but en reformulant ou en clarifiant le contenu de la conversation du client.[...] »

Dans son ouvrage, Simon (2012) explique que l'écoute est active grâce à la parole qui est écoutante c'est-à-dire que celui qui écoute pose des questions, reformule, encourage celui qui s'exprime.

L'écoute active permet de créer un climat favorable pour celui qui s'exprime. Rogers (2005), affirme que si celui qui parle voit en celui qui écoute de l'empathie et du respect, il aura tendance à se rapprocher de l'acceptation de ses sentiments personnels. Celui qui écoute peut adopter trois postures différentes : une posture empathique, une posture qui consiste en une posture inconditionnelle et une posture congruente qui consiste à prendre conscience du flux des sentiments et des émotions de celui qui s'exprime.

Simon (2012) donne différents outils pour une écoute active lors des entretiens : la reformulation - qui peut être de plusieurs types -, le questionnement et les silences.

3.4.3. Relation interculturelle

Dans une classe DASPA, la communication entre pairs est encore plus spéciale et complexe que dans les autres classes, car celle-ci s'inscrit dans une compétence interculturelle. En effet, la compétence interculturelle est liée au domaine social, car elle fait partie du processus de socialisation et de construction de l'identité personnelle (sociale, personnelle, culturelle) des sujets actifs impliqués dans le phénomène communicationnel (Guillén Diaz, 2007). Cela peut amener parfois à un choc culturel, c'est-à-dire « *une situation culturelle qui se produit entre deux individus culturellement différents placés en interaction dans une situation sociale* » (Revue ITECO, 2006).

Il est donc nécessaire de travailler la communication interculturelle en classe DASPA. Cohen-Emerique (1989) explique que cette communication interculturelle se déroule selon les étapes suivantes : une démarche de décentration, une ouverture vers l'autre, une démarche de médiation. L'art-thérapie peut donc promouvoir l'ouverture vers l'autre où ils partagent lors de leur production, leurs valeurs et leur culture, car cet art nous pousse à exprimer, à dire sous une autre forme, qui l'on est (Grignoli, 2016).

4. Conclusion de la partie théorique

Grâce à cette partie théorique, nous avons pu dégager trois éléments clés dans notre recherche : l'art-thérapeute, l'art-thérapie et les adolescents issus des classes DASPA. Évidemment, nous pouvons réaliser différents liens entre ces trois éléments essentiels. Nous avons réalisé une carte mentale (annexe n°9) afin d'avoir une vue d'ensemble sur les liens entre ces trois grands thèmes.

Premièrement, en ce qui concerne *l'art-thérapeute*, nous pouvons affirmer qu'il exerce un métier bien particulier et unique et qu'il ne s'agit pas d'un métier « sans formation », comme nous pourrions le penser. En effet, l'art-thérapeute doit connaître l'être humain et son développement, mais il doit aussi respecter un code déontologique qui se rapproche de celui des psychologues sauf que dans son cas, il doit également prendre en compte le consentement éclairé du patient en ce qui concerne le partage et la diffusion de ses productions. Il doit également être empathique afin de pouvoir accueillir les émotions et au besoin, les reformuler. Il est nécessaire que l'art-thérapeute puisse créer une relation bienveillante et non intrusive, surtout s'il travaille avec des adolescents, car ceux-ci sont particulièrement sensibles aux relations. Dès lors, nous pouvons affirmer que l'art-thérapeute doit pouvoir s'adapter au public qu'il a devant lui afin de créer un climat de confiance, mais également une relation bienveillante qui pousse au partage. Afin de s'adapter aux groupes qu'il a devant lui et de créer une certaine affinité avec ce dernier, l'art-thérapeute peut utiliser différentes méthodes. Ces dernières sont choisies en fonction des affinités de l'art-thérapeute, mais aussi en fonction du public et des créations qu'il produit. Dès lors, nous pouvons affirmer qu'il existe un véritable lien entre l'art-thérapeute et les élèves des classes DASPA étant donné que ce dernier va utiliser des méthodes et des pédagogies qu'il juge adaptées au public-cible et notamment à leur vulnérabilité. Il va également les adapter en fonction des interactions entre les élèves, mais toujours dans un climat bienveillant.

Il est important de rappeler que les *adolescents des classes DASPA* ne sont pas des adolescents quelconques. Il est vrai que – par définition – les adolescents sont vulnérables, mais les adolescents des classes DASPA le sont d'autant plus, parce qu'ils subissent une crise identitaire, car ils sont tiraillés entre deux cultures. De plus, il est fort possible que ces adolescents issus de l'immigration aient subi différents traumatismes, ce qui engendre de la somatisation ainsi qu'un mal-être. Cela peut

provoquer de l'absentéisme. Par ailleurs, ces élèves ont énormément de responsabilités en dehors de l'école ce qui les empêche parfois d'être présents. Toutes ces contraintes mettent ces adolescents dans des situations compliquées, ce qui met alors la classe, elle aussi, dans une situation complexe. En général, les classes DASPA sont dotées d'un caractère incertain et flexible, car le groupe-classe est instable étant donné que des élèves peuvent arriver et repartir en cours d'année.

Étant donné la singularité de ces classes, il est intéressant d'utiliser *l'art-thérapie* comme *pédagogie du détournement*, car celle-ci permet de mettre l'accent sur l'expression. C'est très intéressant d'utiliser cette pédagogie avec des élèves qui ont besoin de s'exprimer, mais également avec des élèves qui ont des difficultés langagières, car cette pédagogie permet de détourner la dimension langagière qui est parfois compliquée pour les adolescents et notamment les élèves DASPA, issus de l'immigration.

Utiliser *l'art-thérapie* dans les classes DASPA vise à développer plusieurs compétences. En effet, d'après les recherches menées dans cette partie théorique, nous pouvons conclure que l'art-thérapie chez les adolescents dans les classes DASPA permet de développer l'engagement et notamment, *l'engagement artistique*. Ce dernier amène la motivation, car l'élève est encouragé à réaliser les activités en fonction de ses intérêts, de ses goûts, de ses souvenirs et tout cela grâce à la créativité, ce qui favorise la *motivation intrinsèque*.

Ensuite, l'art-thérapie permet aussi de développer les *compétences relationnelles*, notamment si les ateliers se déroulent en groupe-classe. Effectivement, étant donné que les ateliers se divisent en deux grands moments : création et partage, les élèves sont amenés à partager leurs émotions. Durant ces moments de partage, les élèves doivent communiquer dans la bienveillance, mais également dans le respect des autres, de leurs droits et de leurs croyances. Par ailleurs, non seulement les élèves partagent et échangent, mais ils écoutent également les autres. Il est même recommandé aux élèves d'utiliser *l'écoute active* afin que l'adolescent qui raconte puisse se sentir réellement écouté. Par ailleurs, l'art-thérapeute peut également utiliser l'écoute active afin que l'adolescent se sente écouté.

Par ailleurs, l'art-thérapie permet aussi de développer *l'expression de soi*, car les ateliers permettent aux adolescents de se *reconnecter à eux-mêmes*. En effet, les

ateliers permettent de se donner du temps et de l'espace, de prendre du recul afin d'oser s'écouter. De plus, les activités sont, en général, des activités créatrices ce qui favorise l'expression de soi. Un élément tout aussi important dans l'art-thérapie et le développement de l'expression de soi. D'ailleurs, les ateliers favorisent la **reconnexion aux émotions**, car les ateliers utilisent des médiums qui font appel à des souvenirs, des expériences sensorielles favorisant **la créativité**. Le médium devient alors un outil de reformulation. Lors de la création, le thérapeute peut aussi aider l'élève à développer ses émotions, car il va nommer ce qu'il voit, de façon bienveillante afin de faire en sorte que l'adolescent puisse prendre conscience de ce qu'il ressent sans éprouver de la honte ou du rejet. Lors des activités, l'adolescent est donc face à lui-même et à ses émotions. Ce dernier point nous interpelle, car le public visé de notre étude, les élèves DASPA, éprouve des difficultés à exprimer leurs véritables sentiments et émotions.

Pour finir, les ateliers d'art-thérapie n'ont pas la prétention de soigner tous les maux, surtout lors d'un suivi à court terme. Cependant, ils permettent d'offrir *un moment de lâcher prise*. Un objectif important pour des adolescents ayant vécu des traumatismes, comme les élèves DASPA. C'est ce lâcher-prise qui semble être **l'objectif principal des ateliers d'art-thérapie**, car ces ateliers, à condition qu'ils se déroulent dans un lieu sécurisant, ils permettent d'offrir un terrain de confiance où l'adolescent va pouvoir exprimer ses réelles émotions. En effet, l'art-thérapie va permettre aux adolescents d'abandonner l'idée de performance, de beauté, etc. Le lâcher-prise est essentiel, il permet de clôturer les événements traumatisants, ce qui est primordial pour les élèves DASPA ayant des parcours plus difficiles les uns que les autres. Ceux-ci étant constamment en hypervigilance (cf. partie exploratoire), leur offrir un moment de plaisir est déjà une victoire. Le lâcher-prise permet d'être dans le moment présent, ce qui permet une certaine libération des moments douloureux du passé.

En conclusion, nous avons pu lier trois grands éléments dans notre recherche théorique : l'art-thérapeute met en place la pédagogie du détour par l'art-thérapie pour les adolescents des classes DASPA. Cela nous permet dès lors de nous lancer dans notre partie empirique, car les concepts théoriques vus seront réinvestis dans la partie empirique à savoir :

- **le lâcher-prise ;**

- **l'expression de soi** (se reconnecter à soi-même, ses émotions, faire appel à sa créativité) ;
- **la motivation** ;
- **les compétences relationnelles.**

Dans cette lignée, nous avons alors deux hypothèses qui découlent de cette partie théorie (annexes n°10 et n°11) :

- L'art-thérapeute utilisant l'art-thérapie comme pédagogie du détour auprès des adolescents dans les classes DASPA en vue d'obtenir le lâcher-prise qui permet d'augmenter la motivation.
- Le lâcher-prise est l'enjeu le plus important en art-thérapie chez les adolescents en classe DASPA, car il permet le développement des compétences relationnelles, la créativité et la motivation.

Par ailleurs, nous avons également une hypothèse de la partie exploratoire qui a été validée par la théorie, mais que nous aimerions vérifier sur le terrain.

- L'art-thérapie mise en place par l'art-thérapeute auprès des élèves en classe DASPA permet le lâcher-prise, l'expression de soi, le développement des compétences relationnelles et la motivation.

Nous confirmons et complétons notre question de recherche qui est la suivante : « *L'art-thérapie peut-elle aider les élèves DASPA à lâcher prise, à s'affirmer, à s'engager et à améliorer leurs relations ?* ».

III. Partie 3 : partie empirique

Lors de la phase exploratoire, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès des acteurs de terrain. Les résultats de ces entretiens nous ont permis de mettre en évidence les thèmes précédemment cités. Ensuite, nous avons réalisé une partie théorique afin d'en apprendre davantage sur l'art-thérapie chez les adolescents dans le système scolaire. Lors de cette partie théorique, nous avons également développé différents concepts sur les impacts de l'art-thérapie.

Pour ce troisième chapitre, nous avons convié l'art-thérapeute interviewé lors de notre phase exploratoire, Monsieur B., à venir animer à nouveau des ateliers d'art-thérapie. Celui-ci, pour rappel, travaille en étroite collaboration avec l'association "Red Pencil" (association qui a pour but de promouvoir l'art-thérapie dans divers domaines). Monsieur B. a accepté volontiers de réitérer l'expérience à l'Institut Saint-Laurent à Liège, dans une classe DASPA. Il animera plusieurs ateliers dans la classe DASPA de Madame L., professeur de français. Nous avons décidé de nous focaliser sur six ateliers. Chaque atelier a duré deux heures et ils se sont déroulés dans le local habituel du groupe DASPA 5.

Afin de récolter les données, nous allons d'abord utiliser la méthode d'observation participante. Dans les chapitres suivants, nous vous présenterons cette méthode. Puis, nous analyserons les données récoltées avant de vous présenter les résultats obtenus.

En complémentarité de ces entretiens, nous réaliserons de nouveaux entretiens semi-directifs - auprès de quatre élèves de DASPA participant aux ateliers - et les données seront analysées minutieusement. Grâce à cette analyse, nous présenterons les résultats découlant de ces entretiens.

Pour terminer, nous réaliserons une conclusion des différents résultats obtenus.

1. Méthodes de recueil de données

1.1. Méthode d'observation participante

Afin de répondre à notre question de départ, nous avons choisi deux méthodes complémentaires. Premièrement, nous avons choisi comme méthode de recueil de données la méthode d'observation participante. En effet, le choix de cette méthode est réfléchi, car l'observation en direct permet d'établir des constats très contextualisés et elle permet de mieux saisir les actions collectives ainsi que les processus sociaux (Arborio, 2007). De plus, cette étude peut s'avérer très utile dans le cadre d'une étude sur une activité méconnue, comme c'est le cas pour les ateliers d'art-thérapie (Norimatsu & Cazevane-Tapie, 2019).

L'observation participante est donc une méthode d'observation directe des comportements et des interactions d'individus dans leur environnement quotidien par un chercheur, qui devient l'observateur (Tétreault, 2014). Bien que nous tentions d'interagir le moins possible avec le public étudié, nous qualifions nos observations de participantes, car il est impossible de ne pas communiquer (Watzlawick, 1967 as cited in Molénat, 2020). En effet, un observateur présent physiquement sur son lieu d'observation, comme tel est le cas ici, ne reste jamais en dehors du contexte d'observation (Arborio, 2007).

D'après Tétreault (2014), c'est par son implication personnelle que le chercheur va développer une meilleure sensibilité et une meilleure connaissance du phénomène étudié.

Cette méthode est souvent dirigée vers la méthode qualitative, car l'investigation y est approfondie, ouverte à des dimensions et des interprétations non envisagées à l'origine et cela fait référence donc à la visée compréhensive de la méthode dite qualitative (Serra-Mallol, 2012). Combinée à des entretiens, la méthode d'observation permet de réduire le fossé entre la réalité et les propos récoltés lors des interviews (Serra-Mallol, 2012).

Cette méthode est plus précisément une méthode dite « d'observation ouverte » (Tétreault, 2014), car les élèves connaissent le but de nos observations. Nous nous sommes présentées à eux et nous avons évoqué les objectifs de notre étude. Il s'agit certes d'une méthode chronophage, mais elle permet de capter et de découvrir différents aspects de la réalité du groupe observé (Bray, 2008).

Selon Tétreault (2014), il s'agit d'une méthode d'observation directe des agissements et des interactions d'individus dans leur milieu naturel par un chercheur qui prend la place de l'observateur. L'observateur va donc s'intégrer petit à petit dans la routine de la classe et observer des phénomènes difficilement observables autrement (Tétreault, 2014). L'avantage de cette méthode est que le chercheur s'engage personnellement et cela favorise sa connaissance du phénomène étudié. Selon Guibert et Jumel (1997, as cited in Albarello, 2015), cette méthode permet de saisir des activités, des comportements, des relations, des rites dans un lieu donné grâce à des catégories d'observation.

Plus concrètement, nous allons observer quatre ateliers d'art-thérapie réalisés dans une classe DASPA de l'Institut Saint-Laurent. Ces ateliers sont animés par Monsieur B.. L'enseignante, Madame L. sera également présente afin que les élèves se sentent en confiance et elle a pour objectif par la suite, d'animer elle-même ces ateliers.

Afin de limiter l'effet de l'observateur comme « objet exotique » et de réduire les perturbations (Serra-Mallol, 2012), un membre de notre duo, enseignante dans cette école, observe les élèves, car ceux-ci la connaissent plus ou moins. En effet, lors de la méthode d'observation participante, le chercheur doit adopter une certaine souplesse d'esprit pour s'adapter au milieu observé et il est plus aisé donc d'observer lorsque le chercheur fait partie intégrante de ce milieu (Philip & De Battista, 2012).

1.1.1. Grille d'observation

Afin de structurer nos observations et suite à la rédaction de notre partie théorique, nous avons dégagé quelques concepts clés. Nous avons décidé de récolter nos informations à l'aide d'un recueil écrit, à savoir une grille d'observation où nous avons classé ces différents concepts (annexe n°12). Cet outil a comme avantage de cibler des éléments précis à observer et donc de ne pas se sentir submergé par la multiplicité des aspects à prendre en compte dans la situation observée (Philip & De Battista, 2012). Cependant, le risque est de passer à côté d'autres aspects à prendre en compte dans la situation (Philip & De Battista, 2012). Dès lors, afin de minimiser ce risque, nous avons pris la décision de rajouter une case "commentaires" si d'autres éléments nous semblaient importants à rajouter.

Selon Peretz (1998, as cited in Lapassade, 2002), il existe 4 tâches que le chercheur doit réaliser afin de réaliser une observation participante :

- « être sur place parmi les personnes observées et s'adapter à ce milieu ;
- observer le déroulement ordinaire des événements ;
- enregistrer ceux-ci en prenant des notes ou par tout autre moyen ;
- interpréter ce qu'il a observé et en rédiger le compte-rendu. »

Nous allons nous baser sur ces différentes tâches pour réaliser nos observations.

Il est vrai que selon Albarello (2015), l'observation est idéale dans les lieux fermés comme dans les classes, mais il est important de prêter attention aux caractéristiques personnelles de l'observateur qui peuvent exercer une influence sur le milieu observé. C'est pourquoi nous avons tenu à réaliser une grille d'observation basée sur des comportements objectivables.

1.1.2. Choix des participants

Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, notre observation s'est déroulée dans une classe de DASPA 5⁸.

Nous avons décidé de nous focaliser sur quatre élèves de la classe afin que nos observations soient ciblées et précises. Nous n'avons pas choisi les élèves au hasard. En effet, nous avons discuté avec Madame L., enseignante en français afin de connaître le niveau en français de chaque élève afin de faciliter nos futurs échanges avec les élèves, mais nous avons aussi discuté avec la psychologue de la classe afin qu'elle nous conseille des élèves aux parcours et aux profils différents. De plus, il était essentiel pour nous d'avoir des élèves présents en classe afin de pouvoir les observer au mieux.

⁸Classe de niveau B1 en français selon le CECR, instable à cause des allées et venues des élèves. Le groupe a évolué depuis le 15 mai, donc depuis l'atelier n°5, suite aux conseils de classe. La classe s'est donc agrandie en passant de 5 élèves à 10 élèves.

Noms d'emprunts	Bastian	Hassan	Kamel	Kabyl	Elie ⁹
Sexe	Masculin	Masculin	Masculin	Masculin	Féminin
Date de naissance	27/07/06	21/05/08	20/01/06	31/10/08	17/01/07
Pays d'origine	Afghanistan	Afghanistan (Dari) ¹⁰	Syrie (Kurde)	Somalie	Arménie
Langue(s) d'origine	Pashto et dari	Dari	Arabe - Kurde	Somali	Arménien
Date d'arrivée en Belgique	28/04/21	28/11/21	30/09/21	13/10/21	2/07/22
Parcours migratoire	A pied - long voyage	A pied	En avion : Syrie-Irak - Belgique	/	/
Scolarité	Scolarisé, mais pas longtemps	Scolarisé en école privée	Scolarisé	Scolarisé en école coranique	Scolarisée
Situation en Belgique	Vit en centre pour MENA vulnérables (CARITAS) - droit ¹¹ de rester en Belgique	Réfugié - en famille - Droit de rester en Belgique	Réfugié - en famille	Vit en centre pour MENA vulnérables (CARITAS)	Sa maman s'est mariée à un belge.
Aspect psychologique	Sans nouvelles de sa famille - ne sait pas quoi faire comme métier - reste bloqué sur certains sujets. Changement de centre. Somatise beaucoup (mal de tête).	R.A.S - présent à l'école.	R.A.S - présent à l'école.	Fatigue - se sent dépassé - ne parle pas beaucoup	Vulnérable - se cherche au niveau de sa sexualité.

⁹ Suite à la séparation de sa maman, Elie est retournée en Arménie après le 1er atelier donc nous avons observé un autre élève.

¹⁰ Population afghane menacée par les talibans.

¹¹ Ce droit de rester en Belgique a été reçu durant les ateliers d'art-thérapie, ce qui l'a bouleversé et il n'a donc pas assisté à certains ateliers car il était dans une unité spécialisée pour les MENA vulnérables.

1.2. Entretiens semi-directifs

Bien que la méthode d'observation participante soit une méthode très intéressante, nous souhaitons compléter nos données en réalisant des entretiens semi-directifs.

1.2.1. Guides d'entretien

Afin de réaliser notre guide d'entretien, nous avons procédé de la même manière que lors de notre partie exploratoire sauf que nous nous sommes appuyées sur ce que nous avons appris dans la partie théorique pour établir nos questions. La méthode d'observation a permis à la personne qui interroge de rappeler ce qu'il s'est passé durant les ateliers d'art-thérapie.

1.2.2. Choix des participants

Afin de réaliser nos entretiens, nous avons interviewé les mêmes élèves que ceux que nous avons observés durant les ateliers. Au départ, nous pensions interviewer l'art-thérapeute, l'enseignante et la psychologue, mais après discussion cela ne nous semblait pas opportun étant donné que notre travail est axé sur la perception et le ressenti des étudiants lors des ateliers d'art-thérapie.

De ce fait, nous procéderons à une analyse qualitative des données et nous créerons un codebook (cf. partie exploratoire).

2. Traitement et analyse des données

2.1. Méthode d'observation participante

2.1.1. Se familiariser avec les données

La prise de notes est une étape cruciale dans la récolte de données lors d'une méthode d'observation participante (Tétreault, 2014). Afin de nous aider à cette tâche et à structurer nos observations, nous avons créé, suite à la partie théorique, une grille d'observation sur des comportements observables verbaux et non-verbaux.

Il est nécessaire de transformer les informations observées en données stables et plus ou moins organisées. C'est pourquoi, à la fin de chaque observation, nous avons pris le temps de passer la grille d'évaluation en revue et d'ajouter tous les éléments qui nous revenaient en mémoire. Cette étape nous a permis d'être objectives, mais également de structurer notre pensée ainsi que nos données.

2.1.2. Synthèse des observations

Il est important d'avoir une vue d'ensemble de la situation observée. C'est pourquoi nous avons d'abord réalisé un tableau pour expliquer les différents ateliers (+photo en annexe n°13) et ensuite nous en avons réalisé un pour chacun des ateliers afin de rassembler les différentes observations pour chacun des étudiants (annexe n°14).

	Matériel	Déroulement	Objectifs
Atelier 1 : “symbole de soi” - collage.	Magazines + ciseaux feuilles blanches	1) L’art-thérapeute se présente, explique son métier ainsi que l’association <i>Red Pencil</i> . Il pose le cadre également et évoque la notion de respect. 2) Découper des images qui le représentent 3) Présenter les similarités et les différences.	Introduire le processus créatif en art-thérapie, se présenter et apprendre à se connaître.
Atelier 2 : “mon lieu sûr” - argile	Argile (+ cures dents, fourchettes pour faire éventuellement des formes)	1) Créer des sculptures de leur passion et ce qui les sécurise 2) Penser à un endroit où ils se sentent bien.	Promouvoir le sentiment de sécurité.
Atelier 3¹² : “ nous sommes tous connectés” - danse et mandala collectif.	Bâton et musique + Grande feuille avec un cercle au centre.	Prendre le bâton et danser à 2-3-tous + Peindre ce que c’est pour eux d’être dans le groupe.	Promouvoir la cohésion de groupe, vivre une expérience positive dans le groupe.
Atelier 4 : “où est-ce que je ressens mes émotions” - mandala corporel	Image - rouleau de feuille de papier - pastel	1) Choisir une image qui représente l’émotion 2) Par 2 - dessiner le contour du corps de l’autre sur la feuille 3) Seul : remplir le mandala (du corps) en y dessinant et en coloriant leur état d’esprit, leurs émotions	Introduction aux émotions et à leur régulation (conscience du corps et régulation des émotions).
Atelier 5 : “mon super-héros” - lettre et dessin¹³		1) Choisir un héros de leur enfance (réel ou fictif) 2) Identifier les forces et les faiblesses 3) Créer un super-héros avec les caractéristiques les plus intéressantes et faire le lien avec leur propre ressource.	Mettre en évidence les ressources des participants.
Atelier 6 : “vers l’inconnu” - argile	Argile (+ accessoires pour faire des formes)	1) Échauffement pour explorer l’argile les yeux fermés. 2) Création de minis œuvres d’art 3) Choisir l’œuvre préférée et la développer 4) Créer un environnement qui lui fait du bien	Confiance en soi et lâcher-prise.

¹² N.B.: les élèves étant très peu ce jour-là, Kabyl a demandé à l’art-thérapeute ainsi qu’à l’enseignante s’il était possible que d’autres élèves du groupe en dessous (DASPA 3) se joignent à eux. Cependant, certains d’entre eux n’ont pas respecté l’activité. En effet, ils sont allés “embêter” les autres et ont dessiné sur leur mandala. L’art-thérapeute a alors expliqué que lorsque l’on touchait à l’œuvre de quelqu’un c’est comme si on touchait à sa propre personne.

¹³ N.B.: les consignes ont été quelque peu difficiles à faire comprendre à l’ensemble de la classe et cela a pris du temps de réexpliquer plusieurs fois. Dès lors, les élèves n’ont pas fini leur production à la fin de l’heure mais ils ont tout de même partagé ce qu’ils ont commencé à dessiner et écrire.

2.1.3. Produire le rapport

Afin de produire le rapport des différentes observations, nous avons pris le temps de lire et d'analyser les différents tableaux de chacune des activités.

Afin que cela soit compréhensible, nous avons pensé qu'il était préférable de séparer notre rapport d'analyse en plusieurs parties. À partir de ce moment-là, nous nous sommes posé énormément de questions afin de savoir s'il était plus judicieux de faire un rapport par élève ou bien s'il était plus opportun de réaliser un rapport sur les éléments que nous avons observé. Nous nous sommes donc penchées sur la deuxième option, car cela nous semblait plus clair pour, plus tard, pouvoir faire des liens avec les futurs entretiens semi-directifs.

De ce fait, nous avons divisé le rapport en quatre grandes parties : le lâcher-prise, l'expression de soi, la motivation et les compétences relationnelles. Ces catégories sont celles sur lesquelles nous nous sommes basées pour produire notre grille d'observation (annexe n°13). Nous commençons par le lâcher-prise, car c'est l'élément sur lequel nous avons fait le plus d'observations et ce durant les trois parties des ateliers. Bien entendu, il semble important de préciser que tous les élèves n'ont pas agi de la même façon pour chaque atelier. Cela dépendait de l'atelier, mais également de leur humeur et de leur envie du jour.

2.1.3.1. Le lâcher-prise

Lors des consignes, en général, les élèves semblent détendus et attentifs. En effet, on peut constater qu'en général les élèves se taisent lors de l'explication des consignes, qu'ils sont assis et ne semblent pas faire autre chose. De plus, certains sourient voire rient pendant les explications et semblent avoir un visage détendu.

Cependant, Bastian qui a été absent lors de 3 ateliers sur 6, semble nerveux, car il bouge sans cesse, il rit nerveusement et/ou joue avec son G.S.M. pendant la présentation de deux ateliers.

De plus, de manière générale, les élèves semblent moins attentifs lors des consignes de l'atelier n°3. En effet, les élèves bavardent, regardent leurs camarades ou bien l'enseignante. Cependant, même si certains élèves ne sont pas toujours capables de réexpliquer les consignes, ils finissent par comprendre ce qui leur est demandé. Une explication possible à ce comportement est que l'atelier n°3 était un atelier de danse

collective suivie d'un mandala collectif, cela pourrait expliquer le bavardage des élèves qui pourrait être vu comme une excitation ou l'expression de la crainte.

Lors des productions, nous constatons un certain lâcher-prise lorsque les élèves se taisent, lorsqu'ils sont assidus, travaillent sur ce qui est demandé, lorsqu'ils regardent leur production et ne sont pas distraits par les autres ou par leur téléphone. Elie nous semblait être un exemple parfait en ce qui concerne le lâcher-prise, car elle a été concentrée du début à la fin sur son travail. Elle n'est pas distraite par les autres, elle a un visage détendu durant la production. Malheureusement, comme nous l'avons signalé plus haut dans ce travail, Elie est rentrée en Arménie après le premier atelier. Nous ne pouvons donc pas affirmer qu'Elie exprimait un lâcher-prise ou bien simplement qu'elle appréciait l'activité, car Elie est jugée comme une "artiste" par Madame L., l'enseignante.

Quant à Bastian, il s'agit du cas le plus évocateur du lâcher-prise durant la production, car bien qu'il n'ait participé qu'à 3 ateliers, il semble reproduire à chaque fois le même schéma. En effet, lors de la production Bastian rit au début, il cherche du regard ses camarades, il bavarde, il se lève, mais une fois qu'il est réellement en train de produire, il se concentre et réalise l'atelier dans le silence. Il y met souvent toute son énergie, en se levant sans cesse, en complétant au mieux son œuvre. L'énergie trop présente, lorsqu'il était assis sur sa chaise à écouter les consignes, a pu s'exprimer lors du moment de production où il était calme et concentré.

Hassan, quant à lui, semble avoir quelques difficultés à lâcher-prise dès le départ. Lors de chaque atelier, il semble nerveux, car il bavarde un peu, rigole quand il voit les magazines lors de l'atelier n°1, mais il finit toujours par faire ce qui lui est demandé. Lors de l'atelier n°4 et de l'atelier n°6, il semble être capable de lâcher prise, car il réalise sa production en étant concentré sur celle-ci, en souriant, en ayant le visage détendu et surtout en étant attentif à ce qu'il fait sans avoir le besoin de regarder ce que les autres sont en train de faire.

Un autre élève qui semble éprouver quelques difficultés, c'est Kamel. En effet, il n'a réalisé que l'atelier n°2 en étant souriant et détendu. Lors des autres ateliers, il tâtonne, bavarde, ne comprend pas l'intérêt des activités. Il arrive qu'il ne comprenne pas les consignes ou bien qu'il ne comprenne pas le sens des activités, car pour lui la création ce n'est pas sérieux. Il regarde beaucoup ce que font les autres. Même s'il

participe aux ateliers jusqu'au bout, il arrive qu'il s'arrête et qu'il regarde les autres en silence.

Enfin, Kabyl semble pouvoir lâcher prise, car lors de la majorité des ateliers, il est silencieux, il semble concentré et détendu, il sourit et rit. Lors de deux ateliers, il a discuté avec ses camarades, mais c'était pour savoir ce qu'ils étaient en train de réaliser.

De manière générale, les élèves semblent calmes et silencieux durant le partage. Ils sont attentifs à ce que disent les autres, les regardent. Ils ont le visage détendu, ils sourient. Ils sont comme dans une bulle. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer qu'il s'agisse bel et bien d'un lâcher-prise. En effet, comme nous sommes dans le cadre scolaire, ils ont simplement l'habitude d'écouter les autres dans le respect, même s'il arrive que certains soient un peu dissipés.

2.1.3.2. L'expression de soi

Pour cette partie, nous nous sommes basées sur les expressions du visage qui pouvaient exprimer de la joie, de la peur, de la tristesse et/ou du dégoût ou bien sur les éléments permettant de constater la créativité (quantité, qualité ...)

En général, les élèves ne montrent pas vraiment d'expression de sentiment. Parfois, certains élèves sourient. Cependant, un élève semble sortir du lot : Bastian. Cet élève ne sourit pas ou alors, il rit nerveusement. Il bouge beaucoup durant les consignes. Nous pourrions penser que son agitation est liée au stress, mais elle pourrait également être liée à l'excitation. Cependant, étant donné que Bastian n'a pas l'air attentif, qu'il utilise parfois son G.S.M., nous pensons donc que ce genre d'activité le stresse ou bien ne l'intéresse pas.

Lors de la partie production, nous avons pu dégager trois profils différents. Le premier profil qui se dégage est celui d'Hassan et de Kabyl. Les élèves expriment leur créativité, car ils ajoutent des éléments qui ne leur sont pas demandés, ils font et défont à plusieurs reprises, ils prennent le temps, car ils veulent que ce soit parfait ou réaliste. De plus, ils semblent fiers de leurs productions, car ils appellent l'enseignante ou l'art-thérapeute pour qu'ils viennent. Parfois, ils expliquent leurs productions. Ces deux élèves regardent souvent ce que les autres font, ce qui peut exprimer le stress ou simplement de la curiosité. Le profil d'Elie se rapproche de celui-ci. À nouveau, Elie semble sortir du lot, mais comme nous n'avons pu l'observer que lors du premier

atelier, il est difficile d'affirmer son comportement. Elie a produit une création en cherchant dans les magazines ce qui la représentait, elle a choisi plusieurs images et elle cherchait à ce que les images représentent un élément précis de sa personnalité ou de ses passions.

Ensuite, le second profil est celui de Kamel. Lors des premières activités, il semble exprimer sa créativité, car il est minutieux, il prend le temps de réaliser l'atelier. Lors de l'activité n°1 et n°3, nous n'avons rien observé par rapport à l'expression de soi. À partir de l'activité n°4, il semble moins impliqué. En effet, il met très peu d'éléments (mais il juge sa création complète), il bloque, il regarde les autres.

Enfin, le dernier profil observé est celui de Bastian. Cet élève ne semble pas exprimer sa créativité, car il met peu d'images, ne s'applique pas dans le découpage. Il semble exprimer du stress, car il se lève sans arrêt, il regarde les autres. Il pose beaucoup de questions comme s'il ne savait pas quoi faire ou bien comme s'il sentait le besoin d'être rassuré. Cependant, lorsqu'il arrive enfin à se lancer dans la production, il le fait en souriant. D'ailleurs, il semble fier de lui, car il appelle son enseignante pour qu'elle vienne voir ce qu'il a réalisé. Bastian regarde beaucoup ce que font les autres, il leur pose des questions. Soit il est curieux, soit il éprouve le besoin d'être rassuré dans sa propre production ou il s'ennuie. Lors de l'atelier n°4 (mandala corporel) alors qu'il bavardait beaucoup lors des consignes, il s'est concentré sur sa production et a même rajouté des éléments en dehors du corps qui le définissent et expriment ses goûts.

Il nous semble important de préciser que l'activité n°5 n'a pas été simple pour tous les élèves. En effet, les consignes ont dû être adaptées pour 2 élèves sur 4. Ce qui explique peut-être que certains élèves aient éprouvé un blocage pour cette activité.

En général, les élèves agissent de la même manière lors du partage. En effet, ils veulent bien expliquer leurs productions (à l'exception d'une ou deux fois parce que la création n'était pas terminée). Les élèves expriment leurs goûts, leurs passions, leurs émotions, leur avenir. Certains parlent de leur pays d'origine : du drapeau, des jeux Globalement, les élèves semblent fiers de leurs productions, car ils en prennent soin, ils veulent les reprendre chez eux. Il est important de préciser que Kabyl veut souvent être le premier à partager, ce qui a pour effet de donner aux autres l'envie de

partager également, car en général, ils expriment qu'ils ne veulent pas être les premiers.

2.1.3.3. La motivation

Afin d'observer la motivation des élèves, nous nous sommes intéressées à leur attitude face au travail.

De manière générale, il est très difficile de parler de motivation lors des consignes. En général, les élèves sont attentifs et silencieux et ils ont l'air de comprendre ce que l'art-thérapeute leur demande de faire. Cependant, cela pourrait être simplement dû au fait que les élèves sont scolaires plutôt qu'être réellement liés à la motivation. Par contre, nous pouvons constater des signes d'amotivation. En effet, deux élèves ont consulté leur G.S.M. lors des consignes ou bien ont exprimé l'envie de dormir. Cependant ces signes disparaîtront durant la phase de production.

Il semblerait que lors de la production, il y ait deux profils d'élèves. Le premier qui concerne Elie, Hassan et Kabyl, est un profil où les élèves semblent motivés. En effet, ils réalisent l'activité jusqu'au bout, ils réalisent plus d'objets que demandé, ils ajoutent des éléments, des couleurs, etc. De plus, ils regardent généralement leur production sans être attirés par les distractions alentour. Kabyl sort tout de même du lot, car il pose énormément de questions d'approfondissement et il veut souvent passer premier lors du partage. Le deuxième type de profil observé est celui de Bastian et Kamel. Il semblerait que ces élèves ne se mettent pas directement au travail, qu'ils ne comprennent pas ce que l'art-thérapeute leur demande. Pour rappel, Bastian n'a été présent que lors de 3 ateliers sur 6, ce qui peut être aussi un signe d'amotivation, mais cela peut également dépendre de sa situation en Belgique. Kamel, quant à lui, ne réalise pas toujours les ateliers jusqu'au bout, il exprime clairement ne pas comprendre l'intérêt de certaines activités.

Lors du partage, nous ne pouvons pas vraiment affirmer qu'il y ait une motivation visible à part chez Kabyl qui veut toujours participer en premier. Il est vrai que tous les élèves participent, mais cela peut être dû simplement parce qu'ils sont drillés par le système scolaire.

2.1.3.4. Les compétences relationnelles

Les éléments sur lesquels nous nous sommes basées pour observer les compétences relationnelles sont avant tout les interactions avec les autres camarades, mais également avec l'art-thérapeute.

En général, les élèves regardent l'art-thérapeute et/ou leurs camarades de classe, que ce soit durant les consignes, la création ou le partage. De plus, ils appellent l'art-thérapeute ou leur enseignante pour que ceux-ci viennent près d'eux. Nous avons pu observer que certains élèves comme Kabyl ou Kamel n'interagissent pas beaucoup avec les autres excepté lors des ateliers collectifs où l'art-thérapeute dispose tous les élèves autour d'une même grande table. D'autres, comme Hassan et Bastian, bavardent et discutent avec leurs camarades lors de chaque atelier.

Comme nous l'avons déjà signalé, les élèves partagent volontiers leur production. Ils s'écoutent, en général, dans le silence, à quelques exceptions près.

2.2. Entretiens semi-directifs

2.2.1. Définir et nommer les thèmes

Avant d'arriver à cette étape du traitement et de l'analyse des données des entretiens semi-directifs, il est important de préciser que nous avons réalisé les mêmes étapes que celles présentes dans la partie exploratoire (6.1 à 6.4).

Dans cette étape, nous avons créé un tableau synthèse. Celui-ci nous a permis de prendre conscience qu'il y avait 6 grands thèmes qui ont animé nos différents entretiens. Les thèmes ont été classés en fonction de leur récurrence dans les interviews. C'est pour cela qu'après avoir codé tous nos entretiens, nous avons fait évoluer notre tableau en fonction de l'importance des thèmes.

Nous avons réalisé ce tableau en procédant de la même façon que pour celui de la phase exploratoire (cf. partie 1 - point 6.5).

Tableau 2 : Tableau des résumés des thèmes, catégories et sous-thèmes

Thèmes	Catégories	Sous- catégories
1. L'expression de soi	1.1 Se reconnecter à soi-même	1.1.1 Mieux se connaître
		1.1.2 Parler de soi, ses goûts, ses passions
		1.1.3 Parler de son passé (pays...)
		1.1.4 Réflexion sur son futur
		1.1.5 Fierté
	1.2 Se reconnecter à ses émotions	1.2.1 Réfléchir à ses émotions
		1.2.2 Passer un moment positif
	1.3 Faire appel à sa créativité	
2. Le lâcher-prise	2.1. Rire, s'amuser, parler	
	2.2 Différents des cours généraux	2.2.1 Discipline
		2.2.2 Pédagogie
	2.3. Sensations	2.3.1 se sentir relax, détendu
		2.3.2 se sentir libre
	2.4. Positif / bien-être	
3. Les compétences relationnelles	3.1 Connaître les autres	
	3.2 Ambiance de la classe	
	3.3 Respect	
	3.4 Conflit	
	3.5 Relation avec l'art thérapeute	
4. La motivation	3.1 Engagement dans la tâche	
	3.2 Réjouissance à l'idée de faire de l'art- thérapie	
	3.2 Apprentissage nouveau	
5. Appréciation de l'art/art thérapie	5.1 Appréciation de l'art (AVANT)	
	5.2. Appréciation des ateliers (après)	5.2.1. Fréquence souhaitée.
6. Espace de sécurité		

2.2.2. **Produire le rapport**

Lors de cette étape, nous avons procédé de la même façon que lors de l'étape 6.6 dans la première partie de ce travail.

Dès lors, nous avons réparti tous les verbatims en 6 catégories. Dans la partie suivante nous voulons vous présenter une analyse explicite de nos thèmes : **l'expression de soi, le lâcher-prise, les compétences relationnelles, la motivation, l'appréciation de l'art/art-thérapie et l'espace de sécurité** en plus du tableau complet qui se trouve en annexe n°15. Cela permettra d'avoir une vue d'ensemble afin

de pouvoir faire des liens entre les différents entretiens, mais également avec les observations menées lors des ateliers.

Afin de faciliter la lecture de ce rapport, et de mettre en évidence visuellement les informations essentielles, nous avons attribué un code couleur à chaque élève: Hassan (annexe n°16), Bastian (annexe n°17), Kamel (annexe n°18), KabyL (annexe n°19).

2.2.2.1. L'expression de soi

Lors des interviews, deux élèves expliquent qu'ils ont pu apprendre à **mieux se connaître**, car ils ont dû réaliser l'exercice d'exprimer à travers le médium artistique, ce qu'il se passe dans leur tête, dans leurs pensées. Ils ont également verbalisé leurs pensées en répondant aux questions de l'art-thérapeute. Ils soulignent le fait que chaque atelier leur a permis d'exprimer ce qu'ils avaient dans la tête (Kamel, L 375 à 384; KabyL 185 à 189). Ils ont également eu l'occasion de parler de leurs goûts, de leurs passions à travers leurs productions ou quand l'art-thérapeute posait des questions. Lors du partage, chacun se présente et puis explique ce qu'ils ont voulu représenter. Des élèves expliquent avoir parlé de leurs goûts, leurs passions (Bastian, L145-L147; KabyL, L164-170). Un élève précise avoir parlé d'un endroit où il se sent bien, d'un film qu'il a aimé (Kamel, L223-226).

Un des élèves interrogés a pu, lors d'un atelier, parlé de son **pays** d'origine en montrant à travers sa réalisation, un jeu de son pays auquel il jouait petit (Hassan, L 152- 155). En plus d'expliquer les règles du jeu, il a pu parler de son enfance dans son pays d'origine.

Les élèves ont également eu la possibilité de réfléchir à leur **futur**. Ils ont en effet pu réfléchir à un futur métier, une question délicate et compliquée pour eux (Bastian, L153- 155; KabyL L295-303) . Lors des ateliers, ils ont pu cependant réfléchir à ce qu'ils voulaient faire étant petit et un des élèves, a donc réalisé une fusée, car il s'est souvenu que son rêve d'enfant était de travailler dans une tour de contrôle aérien (KabyL, L311- 321) . Ils ont également pu parler de belles choses matérielles qu'ils aimeraient bien acquérir plus tard, comme des voitures (Hassan, L168-171).

De manière générale, ils ont tous été **fiers** de leurs productions. Un élève arrive à en cibler une pour laquelle ils sont particulièrement fiers d'eux (KabyL L190-191). Un des élèves exprime ne pas être fier, mais il explique alors qu'il a aimé malgré tout

une activité plus que les autres, car celle-ci était plus facile pour lui (Kamel, L255-259).

Concernant le fait de **se reconnecter à leurs émotions**, un élève affirme que l'activité sur les émotions a été bénéfique pour lui, car il n'arrivait pas à mettre des mots sur ce qu'il ressentait (KabyL, L336-339).

Un élément qui revient souvent c'est le fait que les élèves **se sentent bien** durant les ateliers, ils disent passer un moment agréable, positif. Un élève explique même que quand il est triste (Bastian, L85), il dessine et par conséquent, les élèves expliquent que les ateliers d'art-thérapie en DASPA ont du sens, car ils peuvent permettre aux élèves de se sentir mieux, car c'est très difficile d'arriver dans un nouveau pays d'accueil comme la Belgique. En effet, un DASPA explique que quand il est arrivé en Belgique, il a ressenti de la colère, de la tristesse et de ce fait, les ateliers d'art-thérapie peuvent les aider (Hassan, L246-249).

Enfin, un élève affirme qu'il était aisé pour eux de montrer son côté **créatif** (Bastian, L136-137 & L243-244) tandis qu'un autre explique que c'était plus difficile pour lui (Kamel, L255-259).

2.2.2.2. Le lâcher-prise

Concernant le concept de **lâcher-prise**, les élèves expliquent s'être amusés durant les activités. Le fait de rire revient souvent dans les interviews chez tous les élèves interrogés. En effet, ils expliquent qu'ils pouvaient rire à chaque fois (Hassan, L97-99; Bastian, L112-113 & 114-115; Kamel, L181-186; KabyL L48 & L140-141 & L46-147 & 106-107 & L358-361).

Nous pouvons dès lors parler de **discipline** différente lors des ateliers que lors des cours généraux. En effet, un élève précise qu'il se sentait plus libre durant les ateliers, car s'ils rient autant durant les cours généraux, les professeurs prennent leurs journaux de classe ou bien les font sortir de la classe et que l'art-thérapeute ne prend jamais le journal de classe ; il a été simplement un peu fâché une fois (Bastian, L116-121)

La **pédagogie** est également différente que dans les cours généraux, car souvent les ateliers se déroulent en groupe (Hassan, L113 & L114-118). Cela change des cours généraux où chacun est à son banc et travaille de manière individuelle. Les

élèves affirment apprécier davantage les activités en groupe-classe ou en petits groupes que de travailler chacun à sa place. En outre, un élève explique apprécier le fait de ne pas “travailler” durant les ateliers et plutôt rigoler, parler, car durant les cours généraux ils emmagasinent beaucoup de choses (Kabyl, L263-266) et le fait de travailler « non-stop » peut les décourager d’après les dires d’un élève (Kabyl, L374-378).

Par rapport à leurs **sensations** durant les ateliers, nous pouvons tout d’abord évoquer le fait de **se sentir « relax »**. En effet, un élève a expliqué qu’ils étaient plus détendus que durant les cours généraux (Hassan, L102-107).

Nous pouvons également évoquer la sensation de « **se sentir libre** », car lorsqu’ils produisaient, ils expliquent qu’ils pouvaient faire ce qu’ils voulaient (Hassan, L172-176; Bastian, L160-163; Kamel, L264-267; Kabyl, L226-227). Un élève ajoute même qu’il se sentait libre parce qu’il pouvait rire durant les ateliers (Kabyl, L220-221).

Enfin, le concept de « positif/ bien-être », est revenu à plusieurs reprises, car trois élèves affirment avoir éprouvé un sentiment de bien-être lors des ateliers (Hassan, L34-36; Bastian, L221-222, Kabyl L148-149). Ils expliquent avoir passé des moments positifs, d’avoir réalisé des choses positives. En effet, il explique s’être imaginé dans son pays d’origine avec ses copains de là lorsqu’il créait (Hassan, L92). Pour résumer, les ateliers leur ont fait du bien.

2.2.2.3. Les compétences relationnelles

Les élèves ont déclaré qu’au cours des ateliers, ils ont eu l’occasion d’apprendre à **mieux se connaître**. Un élève affirme qu’en effet, il a remarqué à travers les productions de ses camarades qu’il avait des points communs avec certains (Hassan, L218-225).

Selon les élèves interrogés, il y avait une bonne **ambiance** qui régnait dans la classe lors des ateliers. Un élève explique qu’il ne voit pas de changement entre avant les ateliers et après ceux-ci (Kamel, L102 à 103). Mais lorsque le chercheur creuse et lui pose des questions, il explique qu’il y a quand même un léger changement, car ils ont pu jouer ensemble et voir qui sont ses amis (Kamel, L109-111). Un élève explique qu’il est vrai que la relation se développe avec certaines personnes, mais pas avec tout le monde, car on ne peut pas s’entendre avec tous (Kabyl, L379-384). Un élève explique qu’avant d’assister aux ateliers, les élèves de la classe ne parlaient pas

beaucoup entre eux à cause du stress (Kabyl, L86-90). Un élève explique que c'est grâce au fait de rire et de parler que cela a favorisé et légèrement changé positivement la bonne ambiance dans la classe (Kabyl, L103-105).

Personne n'a abîmé, cassé le matériel des autres dans les élèves de DASPA 5. Il y avait du **respect**. Cependant, deux élèves ont raconté que lorsque des élèves d'une autre classe sont venus se greffer à leur groupe et ont pu faire les ateliers, cela a engendré un **conflit** (Hassan, L56-59 ; Kabyl L 242-249) . En effet, ceux-ci n'ont pas respecté le mandala du groupe DASPA 5 et certains sont venus dessiner sur le mandala. L'art-thérapeute leur a demandé à la fin de cet atelier ce qu'ils ressentaient par rapport à cet incident et ils ont exprimé le fait que c'était irrespectueux.

Enfin, concernant **la relation avec l'art-thérapeute**, un élève affirme qu'elle était bonne (Hassan L202-207).

2.2.2.4. La motivation

En ce qui concerne **l'engagement dans la tâche**, tous les élèves interrogés ont exprimé avoir réalisé toutes les activités jusqu'à la fin. Certains expriment même qu'ils n'ont jamais dit qu'ils ne voulaient pas participer (Hassan, L180-188; Bastian, L166-169; Kamel, L281-282; Kabyl, L228-229).

A propos de la **réjouissance de faire ces activités**, deux élèves précisent même qu'ils étaient contents d'être mercredi, car ils savaient que Monsieur B. allait venir en classe et qu'ils allaient réaliser des ateliers d'art-thérapie (Hassan, L194-196; Kamel L283-287).

Le concept « **nouveaux apprentissages** » est également ressorti de notre code book, car en général, les élèves apprécient faire de nouvelles activités, des ateliers qu'ils n'ont pas l'habitude de faire en classe. Un élève exprime que c'est bien de faire de nouvelles choses (Kamel, L78) tandis qu'un autre ajoute que c'est un avantage de réaliser ces activités en DASPA, car dans ces classes, ils ne parlent pas très bien le français et les ateliers permettent de parler le français et d'apprendre de nouvelles choses (Bastian, L201-205).

2.2.2.5. Appréciation de l'art/ l'art-thérapie

De manière générale, les élèves interrogés expriment aimer l'art. En effet, ceux qui ont exprimé aimer l'art le pratiquaient déjà avant les ateliers. Un premier dessine

des photos qu’il prend (Hassan, L65-68), un deuxième dessine des mangas (KabyL, L114-116) et un troisième met des couleurs dans un cahier pour « gérer » ses émotions négatives (Bastian, L82-87).

Cependant, un élève se démarque des autres en expliquant que c’est très compliqué d’être créatif, car pour lui ce n’est pas important et sérieux (Kamel, L243-247). Ce qui compte pour lui c’est d’avoir un “grand” métier et l’art ne l’amènera pas à atteindre cet objectif.

Par contre, bien que cet élève n’aimait pas l’art avant, il semblerait que tous les élèves aient apprécié les ateliers. D’ailleurs, ils arrivent tous à exprimer clairement celui qu’ils ont préféré. L’élève n’aimant pas l’art avoue avoir apprécié l’atelier danse ainsi que l’atelier écriture (Kamel, L253-259). En général, ces deux ateliers ne sont pas cités par les autres.

Un élève ajoute qu’il a bien aimé essayer différentes activités même s’il a eu une préférence pour les activités avec l’argile (Bastian, L211-218), car celles-ci étaient plus faciles pour lui. D’ailleurs, un autre élève ajoute que, pour lui, c’est très important d’avoir ce genre d’ateliers dans les classes DASPA, car en général, dans ces classes, les élèves travaillent sans arrêt ou bien ils sont sans cesse dans les démarches administratives et donc les ateliers sont utiles pour “sortir” du travail et des démarches (KabyL, 353-357).

Deux élèves interrogés sur quatre expriment qu’il pourrait être intéressant de réaliser ce type d’atelier tout au long de l’année (Hassan, L359-364; Bastian L206-207). L’un d’entre eux ajoute même en souriant qu’il serait partant pour avoir ce genre d’ateliers tous les jours de la semaine.

Par contre, celui qui n’appréciait pas l’art au départ exprime que pour lui, un atelier par semaine, c’est bien, mais qu’il ne faudrait pas plus (Kamel, 322-326).

2.2.2.6. Espace de sécurité

Les élèves ont exprimé qu’ils pouvaient toujours dire ce qu’ils voulaient. Un élève ajoute qu’il pouvait parfois s’exprimer sans que l’on ne le juge (Bastian, 127-128). Pour deux élèves, c’était même facile de partager ses productions devant les autres (KabyL, L172-174; Kamel L227-234). En outre, ce dernier ajoute également que les autres avaient parlé de leur famille, mais que lui n’avait pas voulu et que l’art-thérapeute avait parlé de la notion de respect et d’écoute (KabyL, L153-161).

D'ailleurs, il ajoute également que Monsieur B. ne les obligeait pas à s'exprimer s'ils n'en avaient pas envie (Kaby1, L216-219).

3. Analyse interprétative et conclusion de la partie empirique

À présent que nous avons résumé nos observations et rédigé un rapport de nos entretiens, nous allons comparer les données de ces deux ensembles d'informations afin de répondre à notre question de recherche.

Dans cette partie, nous avons pris le temps d'élaborer des liens entre nos observations et nos entretiens. Pour ce faire, nous avons réalisé des cartes conceptuelles (annexe n°20), une pour chaque point important : l'expression de soi, le lâcher-prise, la motivation et les compétences relationnelles.

Premièrement, nous avons décidé de faire le point sur l'**expression de soi**, car c'est un élément assez présent dans les observations, mais c'est également un élément très présent dans les entretiens. Les élèves parlent de différentes choses en ce qui concerne l'expression de soi. Deux élèves expliquent qu'ils ont pu parler de ce qu'ils voulaient faire dans le futur. D'ailleurs, dans le partage, ils ont expliqué que leur production représentait ce qu'ils voudraient faire plus tard (fusée + footballeur). Ces deux mêmes élèves expriment qu'ils ont pu parler de leurs goûts et de leurs passions. Nous avons pu observer lors du partage que ces élèves parlaient de ce qu'ils aiment. Il est vrai que les deux autres élèves n'ont pas précisé qu'ils avaient exprimé leurs goûts et leurs passions, mais plutôt qu'ils avaient parlé de leur pays ou bien de leur endroit préféré. En effet, nous remarquons que leur pays d'origine est source d'inspiration et cela se reflète dans leurs œuvres, car à plusieurs reprises nous avons pu constater des dessins de drapeau, les couleurs de leur drapeau ou encore un jeu de leur pays. Cela semble important pour eux d'évoquer leur pays d'origine. Nous avons pu le constater durant les différents moments de partage. Nous pouvons même ajouter qu'un autre élève parle de son pays ou de ce qu'il aime faire.

Deux élèves ont également précisé qu'ils avaient pu, durant les ateliers d'art-thérapie, exprimer ce qu'ils avaient dans la tête. Malheureusement, il est impossible pour nous d'observer si les élèves expriment ce qu'ils ont dans leur tête. Un élève exprime même qu'il a pu mettre des mots sur ses émotions, un autre explique que les ateliers l'ont aidé à aller mieux et un dernier exprime qu'il a ressenti du bien-être durant les ateliers, mais à nouveau ce point est difficilement observable même si par

les différents sourires observés, nous pouvons affirmer que les élèves vivaient un moment agréable.

Deux élèves utilisent le mot “fierté” dans leur entretien, cependant, ils n’expriment pas du tout la même chose. Un élève, Kabyl, qui parle le mieux le français, exprime qu’il était fier de ses créations et nous pouvons le sous-entendre, car il montre ses créations à l’enseignante et lors des moments de partage, il est toujours le premier à vouloir les montrer et les expliquer. L’autre élève qui utilise le mot “fierté”, Kamel, exprime qu’il n’est pas fier de ses créations et nous n’avons rien observé qui allait dans ce sens, mais nous n’avons rien observé non plus qui pourrait contredire ses propos. Même si les deux autres élèves n’utilisent pas le mot fierté dans leurs entretiens, nous avons pu observer une certaine fierté chez eux, car ils ont montré leurs créations, ils ont appelé l’enseignante et l’art-thérapeute pour qu’ils viennent près d’eux pour voir ce qu’ils étaient en train de réaliser. Parfois, ils ont même expliqué leurs créations durant la production.

Pour terminer ce point sur l’expression de soi, deux élèves ont parlé de leur facilité ou de leur difficulté à réaliser les ateliers d’art-thérapie. Bastian exprime que c’était facile pour lui. Même s’il n’a réalisé que 3 ateliers sur 6, nous pensons qu’il affirme quelque chose que nous avons pu observer, car, lors de deux ateliers, il était appliqué, il a ajouté des éléments, il a réalisé plusieurs créations. Kamel, quant à lui, exprime que c’était difficile pour lui. En effet, durant plusieurs ateliers, Kamel avait quelques difficultés à réaliser ce qui lui était demandé, il y a même une fois où l’art-thérapeute a changé les consignes pour lui. De plus, Kamel faisait le minimum, même si pour lui c’était complet. Nous pensons que Kamel avait quelques difficultés avec les ateliers, car il n’arrivait pas à lâcher-prise. D’ailleurs, lors des ateliers, il dit à l’art-thérapeute que pour lui, dessiner ce n’est pas sérieux.

Ensuite, en ce qui concerne **le lâcher-prise**, nous pouvons affirmer que c’est l’élément que nous avons eu le plus facile à observer. Les élèves expriment le lâcher-prise par le fait qu’ils pouvaient rire, et ce sans jamais se faire gronder comme c’est le cas lors des cours généraux. Lors de nos observations, nous avons pu observer des rires et des sourires chez tous les élèves interrogés, même si ces rires et ces sourires se sont parfois montrés à différents moments ou lors de différents ateliers. Par ailleurs, deux élèves ont même clairement mentionné qu’ils appréciaient les ateliers, car c’était une pédagogie différente de celle des cours généraux. Nous avons également remarqué

que certains silences durant les productions étaient synonymes de concentration. En se concentrant sur certains sens dont le toucher, les élèves vivent l'instant présent. Ils lâchent prise.

De plus, tous les élèves expriment ce lâcher-prise en parlant de liberté. Il est très difficile pour nous d'observer la liberté, mais nous pouvons affirmer que les élèves se sentaient libres de créer, de bouger, d'ajouter des éléments, de réaliser plusieurs créations. En effet, lors des ateliers, les élèves n'ont pas simplement appliqué les consignes. Nous avons pu remarquer que certains élèves réalisaient plusieurs créations, ajoutaient des éléments ou bien aller chercher du matériel supplémentaire. Nous pouvons donc supposer qu'ils se sentaient libres.

Un élève en particulier a exprimé plusieurs choses que nous avons classées dans le lâcher-prise. Hassan, l'élève en question, exprime qu'il était détendu et qu'il a pu faire et imaginer des choses positives. Son discours est en lien avec ce que nous avons pu observer, car, selon nous, Hassan avait le visage détendu durant plusieurs ateliers.

Ensuite, nous nous sommes penchées sur la **motivation**. En général, les élèves estiment qu'ils ont participé à toutes les activités. Lors de nos observations, nous avons pu remarquer que tous les élèves interrogés ont effectivement participé à toutes les activités et en général, ils ont réalisé les activités jusqu'à la fin même si l'un d'entre eux s'arrête après 5 minutes pour regarder ce que font les autres avant de poursuivre sa création.

Kamel ajoute qu'il aime participer aux ateliers, car il fait de nouvelles choses et qu'apprendre et réaliser des activités nouvelles et différentes cela le motive. Cependant, lors de nos observations, nous avons l'impression que Kamel n'était pas intéressé par les activités, car il s'arrête en cours de création, il met peu d'éléments, il observe beaucoup les autres. D'ailleurs, c'est Kamel, qui lors des ateliers explique que dessiner ce n'est pas sérieux.

Bastian, quant à lui, exprime qu'il a trouvé des avantages aux ateliers d'art-thérapie. En effet, il exprime que les ateliers peuvent être utiles pour les nouveaux arrivants notamment pour apprendre le français. D'ailleurs, il estime que les ateliers devraient se faire toute l'année dans les classes DASPA. Cependant, Bastian n'a été présent que lors de 3 ateliers sur 6, pour des raisons externes, ce qui peut nuancer son discours. Lors du premier atelier, Bastian ne met pas beaucoup d'éléments, mais pour les deux suivants, il semble motivé, il est concentré, il réalise plusieurs créations et ajoute des

éléments qui ne sont pas demandés. Lors de l'atelier n°4, il semblait moins motivé, car il dit qu'il veut dormir, il râle et utilise son G.S.M. pendant les consignes, mais lors de la production, il est très engagé et réalise ce qui lui est demandé et y met toute son énergie.

Deux élèves, Hassan et Kamel, expriment qu'ils étaient contents d'être le mercredi, car c'était le jour des ateliers. Nous avons observé que Hassan était généralement motivé, car il utilisait beaucoup d'outils, il ajoute des éléments, il réalise plusieurs créations. Par contre, Kamel, même s'il exprime être content, il ne nous semble pas motivé comme nous l'avons précisé plus haut.

Enfin, **pour les compétences relationnelles**, nous n'avons pas pu faire énormément de liens. Kabyl et Kamel expliquent qu'ils ont pu constater une évolution dans leur relation avec leurs camarades. Nous avons remarqué que ces élèves bavardaient, riaient, regardaient les autres de la classe surtout à partir de l'atelier n°3. Nous pouvons donc affirmer que nous avons vu une évolution chez eux.

Hassan exprime qu'il a pu découvrir des points communs avec les autres élèves de la classe. Il est vrai que les élèves ont souvent exprimé à travers leurs œuvres des objets de luxe, des marques, des ballons de foot. On y retrouve souvent les mêmes éléments. Hassan a pu donc découvrir en effet des points communs avec ses camarades. Hassan explique aussi qu'il a une bonne relation avec l'art-thérapeute et nous pouvons confirmer cela grâce à nos observations, car à plusieurs reprises, Hassan appelle l'art-thérapeute pour lui montrer ce qu'il est en train de réaliser.

Hassan et Kabyl expriment qu'il y a eu un conflit avec l'autre classe et que cela ne leur a pas plu. Lors de nos observations, nous avons constaté que Hassan était très énervé lors du partage, car les autres n'avaient pas respecté le mandala. Cependant, nous n'avons rien remarqué en ce qui concerne le mécontentement de Kabyl.

En conclusion, le discours des élèves lors des entretiens est généralement en lien avec nos observations, à quelques observations près. Bien entendu, il y a des éléments que nous ne pouvons pas observer, car il y a des éléments du discours des élèves qui sont liés à leur ressenti.

IV. Discussion et perspectives

1. Comparaison de la partie théorique avec les résultats obtenus

Discussion autour de la question de départ : « *L'art-thérapie peut-elle aider les élèves DASPA à lâcher prise, à s'affirmer, à s'engager et à améliorer leurs relations ?* »

Afin de répondre à notre question de recherche, il convient de croiser la théorie et nos résultats. Ainsi, cette discussion visera à analyser le modèle théorique à travers notre expérience sur le terrain et les données de nos entretiens.

1.1. Le public DASPA

Dans le préambule de ce mémoire, nous avons vu que les classes DASPA étaient des classes à part entière, avec des règles, des normes, des façons de faire ainsi que des adolescents particuliers. Il est important de comprendre que ce public est spécifique, car ils ont des parcours de vie parfois traumatisants.

Dès lors, c'est pourquoi il est essentiel de connaître ce genre de public afin de mettre en place de l'art-thérapie qui est adaptée à leurs besoins (Hamel & Labrèche, 2010).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons observé 4 élèves d'une classe DASPA. Le point commun entre tous ces élèves est l'exil qu'ils ont vécu pendant leur adolescence. La période de l'adolescence est une étape de la vie compliquée qui déstabilise, bouleverse et touche l'entourage du jeune (Jacques & al., 2009). En effet, nous avons vu dans la théorie que les adolescents étaient, par définition, vulnérables (Dolto & al., 2018). Cependant, étant donné que les élèves des classes DASPA sont des adolescents ayant subi un déracinement, leur crise identitaire est d'autant plus importante. Dans le cadre de cette recherche, nous avons observé et interviewé deux élèves étant placé en foyer CARITAS dans une section pour jeunes MENA¹⁴. Dès lors, puisque ce genre de foyer existe, nous pouvons affirmer que certains adolescents

¹⁴ Foyer pour MENA vulnérables.

réfugiés sont considérés comme vulnérables et ont besoin de plus d'attention et d'aide que d'autres adolescents.

Les élèves observés et interviewés ont tous fui leur pays pour différentes raisons, notamment à cause de la guerre. La spécificité des adolescents en exil ayant un pays en guerre, c'est qu'ils sont confrontés à un espace-temps particulier puisque les conflits dans leur pays ne sont pas terminés. Concernant les élèves observés dans le cadre de notre mémoire, nous constatons qu'ils viennent de pays encore en guerre comme l'Afghanistan, la Syrie et la Somalie. Pays où il est dangereux d'y vivre, mais ces pays existent encore et il est donc difficile de faire le deuil d'un pays où la terre est bien présente (Jacques & al., 2009). Ces adolescents font alors face à deux sortes de pertes : la perte d'espace, leur patrie, et la perte de temps, le présent, ainsi que l'espoir d'une fin de conflits qui ne se réalise pas (Jacques & al., 2009). Avant d'arriver dans les classes DASPA, certains jeunes ont vécu une période psychique pesante et traumatisante (Jamouille, 2011), comme l'explique par ailleurs Hassan dans son interview où il évoque le fait d'avoir été triste avant le DASPA, car il a été contraint de rester dans un centre fermé sans possibilité d'aller à l'école. Selon Jamouille (2011), la dynamique de la classe d'accueil, dite classe DASPA, est donc primordiale pour nouer des relations et favoriser des apprentissages linguistiques et relationnels.

Grâce à nos différentes observations, nous avons pu établir différents profils d'élèves quant à leurs réactions/ participation aux ateliers. Bien entendu, cette typologie est non-exhaustive, car il est possible que dans d'autres recherches (dans la continuité de celle-ci) nous découvriions d'autres typologies en fonction du public étudié. Nous avons établi les différents profils en fonction des comportements et attitudes que les élèves ont eus lors des consignes, de la production et du partage. En tout, ces 4 profils sont différents, car, même s'il arrive que lors d'une étape ou l'autre des élèves n'aient pas réagi de manière identique, ils n'ont pas eu le même comportement lors des autres étapes de l'atelier d'art-thérapie.

Premièrement, le profil que nous avons appelé : **le passionné**. L'élève qui est dans ce type de profil a un comportement relativement positif et motivé lors de toutes les étapes des ateliers d'art-thérapie. En effet, lors des consignes, ce type d'élève sourit, rit et comprend ce qu'on lui demande. Lors de la production, l'élève est motivé, car il se met directement au travail, il réalise les activités jusqu'au bout, il crée plusieurs

objets, il ajoute des éléments et utilise du matériel supplémentaire. Ce type d'élève n'est pas distrait, même s'il lui arrive de bavarder avec ses camarades, mais c'est simplement de la curiosité, car il veut savoir ce qu'ils sont en train de faire. Ce qui est vraiment étonnant chez ce type d'élève, c'est qu'il pose énormément de questions d'approfondissement. De plus, lors du partage, *le passionné* est toujours volontaire pour partager sa production, ce qui traduit une certaine motivation et une certaine fierté.

Pour établir ce profil, nous nous sommes basés sur celui de Kabyl. Nous pourrions expliquer le comportement de Kabyl par de la motivation ou simplement parce que, comme d'autres primo-arrivants, il a intériorisé un "devoir de réussite", car beaucoup d'espoirs reposent sur lui (Jamouille, 2011). En effet, ce genre d'élève doit réussir par tous les moyens afin d'aider leur famille. Cette pression exercée sur eux peut perturber l'adolescent.

Deuxièmement, *le sérieux*. Pour établir ce profil, nous nous sommes basées sur les observations de Kamel. L'élève qui est dans ce type de profil semble avoir un intérêt qui s'essouffle au fil des différents ateliers. Lors des consignes, il arrive à ce type d'élève de ne pas comprendre ce que l'art-thérapeute lui demande ou bien de ne pas comprendre l'intérêt des activités. Lors des premières productions, ce genre d'élève s'applique, il semble minutieux, mais au fur et à mesure des ateliers, il passe beaucoup de temps à observer les autres, il semble détaché, il bloque et ne sait donc pas quoi faire. Même s'il réalise les activités jusqu'au bout, il n'y a pas beaucoup d'éléments, mais selon lui, la création est complète. *Le sérieux* a quelques difficultés à se mettre directement au travail, il lui arrive même de dire ouvertement qu'il ne comprend pas l'intérêt des activités, car celles-ci manquent de sérieux.

Concernant le comportement de Kamel, nous pourrions l'expliquer par le devoir de réussite (Jamouille, 2011), sauf que contrairement à Kabyl, il ne tient pas à réussir dans toutes ses activités, mais il met un point d'honneur à sa réussite dans des activités scolaires. Il semblerait qu'il ait l'impression de perdre son temps lorsqu'il n'apprend pas les mathématiques, le français ou autre étant donné qu'il a 18 ans et qu'il est également concerné par ce devoir de réussite et surtout son envie de gagner de l'argent rapidement. Cela peut donc expliquer cette envie de suivre des cours plus scolaires.

Le troisième profil que nous avons établi est basé sur celui d'Hassan. Nous avons appelé ce profil *le sélectionneur*. Ce profil est très particulier, car lors des consignes, l'élève semble avoir des difficultés à lâcher prise, car il rit nerveusement, il bavarde... Alors que lors des productions, il ajoute des éléments, du matériel, il fait des créations réalistes et pour arriver à son but il ne va pas hésiter à faire et défaire sa création. Il semble fier de ses productions, car il appelle l'art-thérapeute et/ou l'enseignant pour leur montrer. Même si l'élève semble réaliser toutes les activités sérieusement et jusqu'au bout, il semblerait que le *sélectionneur* choisisse les activités qui lui plaisent le plus. Nous affirmons cela en fonction de son attitude lors des consignes.

Enfin, le dernier profil observé est basé sur le profil de Bastian. Nous avons nommé ce profil *le rassuré*. Dans ce type de profil, lors des consignes, les adolescents montrent des signes de nervosité - comme le rire nerveux. Nous pouvons également constater un manque d'intérêt, des distractions. De là, découle son comportement lors de la production. En effet, *le rassuré* ne comprend pas toujours les consignes étant donné qu'il ne les a pas toujours écoutées. Dans ce profil, l'élève a besoin d'être rassuré, il regarde énormément les autres, il bavarde. En général, *le rassuré* ne se met pas au travail directement, il semble hésitant, mais une fois qu'il se met à créer il est très impliqué, il réalise plus que prévu, il est silencieux. Lors du partage, l'élève qui est dans ce type de profil est généralement déconcentré, il bouge beaucoup et il a des difficultés à lâcher prise notamment parce qu'il pense à partir de l'école et l'exprime en demandant de faire le journal de classe.

Il semblerait que ce type d'élève arrive à canaliser son énergie lors de la production, qu'il y trouve son compte et qu'être assis à écouter les consignes et les présentations des autres, ne lui convient pas.

Pour rappel, Bastian est un élève qui n'a assisté qu'à 3 ateliers sur 6, car il est en centre CARITAS et lorsqu'il est vraiment en difficulté, il est déplacé dans une cellule spécifique du centre qui aide les adolescents en détresse ; ce qui l'empêche de venir à l'école. Cependant, cela relève d'un exploit que Bastian suive les cours d'art-thérapie et participe activement à ceux-ci.

1.2. L'art-thérapeute

1.2.1. Art-thérapeute et élèves des classes DASPA

Dans la théorie, nous avons découvert que l'art-thérapie était très efficace avec les personnes ayant des difficultés langagières (Hamel & Labrèche, 2010). Dans nos observations, nous avons pu constater que, malgré les difficultés langagières présentes chez les élèves des classes DASPA, tous les élèves ont su participer à toutes les activités. Il en ressort même, lors des entretiens, qu'ils ont généralement apprécié ce genre d'activité, car ils ont pu apprendre énormément de choses (souvent qui n'ont rien à voir avec les mathématiques) et ce, malgré la barrière de la langue.

Ensuite, nous avons pu constater que le métier d'art-thérapeute est un métier qui doit sans cesse s'adapter (Hamel & Labrèche, 2010; Evers, 2019). Les auteurs recommandent à l'art-thérapeute d'adapter son intervention en fonction de plusieurs éléments notamment en fonction du public, mais également de l'état psychique de celui-ci ainsi que des difficultés langagières qu'il pourrait rencontrer. Dans notre cas, nous avons pu constater que Monsieur B., l'art-thérapeute, s'est surtout adapté en fonction des besoins et des ressentis des élèves. En effet, lors d'un atelier, deux élèves n'avaient pas compris la consigne alors Monsieur B, l'a modifiée afin qu'elle soit plus adaptée et plus facile pour les deux élèves. Par ailleurs, un élève explique qu'il estime que les activités ne sont pas sérieuses. À nouveau, l'art-thérapeute écoute le ressenti de l'élève et adapte la consigne pour que cela soit plus adapté.

Par ailleurs, Evers (2019) ajoute même que l'art-thérapeute peut modifier ses ateliers en fonction de ses préférences, mais surtout en fonction des productions des élèves, de leurs préférences et de leurs affinités.

Selon Martin-Excoffier et al. (2022), il est essentiel que l'art-thérapeute ait une relation non intrusive et bienveillante avec les élèves. Dans les entretiens, un seul élève affirme que la relation avec l'art-thérapeute était bonne. Cependant, pendant nos observations, nous avons pu remarquer une bonne ambiance entre l'art-thérapeute et les élèves. En effet, les élèves appelaient l'art-thérapeute et il venait près d'eux. Par ailleurs, les élèves ajoutent que l'art-thérapeute était plus "cool" que les enseignants, car ils n'étaient pas obligés de participer et ils pouvaient rire avec lui, alors que ce n'est pas le cas dans les cours généraux. Ces propos d'élèves affirment bien que l'art-thérapie a mis plusieurs choses en place afin de créer un climat de confiance et de

bienveillance. De plus, ces propos montrent aussi que l'art-thérapie est bel et bien un *espace de respiration* (Evers, 2019) dont les élèves ont besoin.

1.2.2. Art-thérapeute tuteur de la résilience

L'art-thérapie peut permettre à une classe DASPA d'aider à atteindre les différents besoins spécifiques liés à un trauma (Drossaert & Laazar, 2023) comme tel est le cas de nos élèves exilés.

Tout d'abord, **de communiquer avec les autres**. L'art-thérapie engage différentes situations de communication. Tout d'abord, le patient et l'art-thérapeute, mais ensuite, les patients entre eux. Le patient avec lui-même, le patient avec sa création. Que ce soit dans les échanges non verbaux ou verbaux, l'art-thérapie est un moyen communicationnel. De plus, via la création et les différents médiums, l'art-thérapie utilise des symboles, des éléments, des gestes, qui facilitent la communication pour les élèves ne maîtrisant pas la langue scolaire (Szente & Hoot (2011, as cited in Cerna, 2019)

Ensuite, **le besoin de se sentir en sécurité et d'avoir les premiers soins** (Hobfoll & al., 2007 ; Cerna, 2019 ; Monville, 2022). Nous pouvons relier ce besoin au cadre instauré par l'art-thérapeute qui a tenté de mettre en confiance les élèves. Ceux-ci ont par ailleurs expliqué lors des interviews qu'ils se sentaient libres de dire ou ne pas dire ce qu'ils voulaient. Ils ne se sentaient pas obligés de parler.

Nous pouvons également évoquer **le besoin d'éducation**, bien que l'art-thérapie ne soit pas un cours, les élèves ont évoqué lors des interviews avoir apprécié le fait qu'ils aient appris de nouvelles choses comme le fait de mettre des mots sur leurs émotions. L'art-thérapie est un moyen adapté pour répondre aux besoins spécifiques des élèves DASPA et favoriser leurs apprentissages (Birman & Tran, 2017 ; Fandrem & al., 2021), même si ceux-ci ne sont pas "scolaires" comme les cours généraux, mais simplement axés sur le langage ou les découvertes.

Ensuite, nous retrouvons **le besoin de s'adapter à un nouveau système éducatif**. Pour rappel l'objectif d'une classe DASPA est bien entendu de scolariser les élèves primo-arrivants mais également de les accueillir et de les intégrer dans le système scolaire. Par ailleurs, accueillir c'est prendre en compte l'histoire des élèves. D'après Jamouille (2011), mélanger les cultures que nous portons, imprégner les cultures des autres dans la nôtre est délicat, car c'est un processus de recherche

permanente, un savoir-faire de l'exil. Cependant, le savoir des jeunes primo-arrivants est rarement utilisé en milieu scolaire et pourtant le dispositif créatif les mobilise et déploie leurs capacités à s'inventer, à transformer leurs expériences et à agir collectivement.

Le besoin de créer des liens sociaux est également fondamental. Lors des ateliers d'art-thérapie, les élèves ont affirmé trouver des points communs à travers les productions. En effet, nous avons pu observer les compétences relationnelles et nous avons remarqué que les ateliers d'art-thérapie ont permis aux élèves de discuter entre eux, de rire ensemble. Les ateliers collectifs sont par ailleurs très appréciés par les élèves pour cette raison. Nous pouvons dès lors affirmer que l'art-thérapie en classe DASPA permet de viser la communication entre les élèves, ce qui est nécessaire pour se remettre d'un traumatisme (Hobfoll & al., 2007).

Ensuite, nous retrouvons **le besoin de développer une identité personnelle**. Cela renvoie à la définition de l'art-thérapie qui est un détour pour s'approcher de soi (Klein, 2007). En effet, lors des ateliers, les élèves ont pu exprimer leur personnalité à travers leurs productions artistiques.

Concernant **le besoin de reconnaissance et de contrôle** (Hobfoll & al., 2007; Cerna, 2019), l'art-thérapeute leur a offert un cahier où ils pouvaient coller dedans des photos de leurs œuvres. Cela renvoie à un sentiment de reconnaissance et de fierté. Lors des interviews, certains élèves se disent fiers de leurs productions. En ce qui concerne le contrôle, l'élève prend, tout au long des ateliers, des décisions. En effet, il peut décider du matériel utilisé, de sa forme, etc. Il est le seul à avoir le contrôle sur son œuvre.

Enfin, **le besoin de surmonter les pertes et les traumatismes** ou selon Hobfoll (2007) celui de donner de l'espoir. Lors des ateliers, l'art-thérapeute a, à plusieurs reprises, évoqué le futur notamment en produisant des objets de valeurs, des métiers qui leur font rêver (footballeur ...), des voyages qu'ils aimeraient faire. Le fait de se projeter dans le futur permet aux élèves de surmonter leur passé.

L'art-thérapeute en répondant aux besoins spécifiques des élèves cités ci-dessus exerce donc ce que Winnicott (as cited in Declercq, 2018) appelle le *holding* et le *handling*. En effet, l'art-thérapeute va permettre une certaine continuité dans l'existence du jeune DASPA (*holding*), en se reconnectant à leurs émotions, en leur

permettant d'exprimer leur créativité. Ce qui lui permet d'aller de l'avant, mais il va également demander au jeune de se souvenir des moments ou d'endroits agréables (*handling*) en proposant des activités qui vont lui permettre de s'évader, de lâcher prise et donc de diminuer le stress ou bien la somatisation.

En conclusion, la théorie de Hobfoll et al. (2007) sur les besoins spécifiques liés à un trauma nous permet d'affirmer, à l'aide de nos observations et de nos entretiens, que l'art-thérapie répond à ces différents besoins pour les élèves des classes DASPA, car ils ont généralement vécu un traumatisme. Dans notre cas, nous pouvons affirmer que l'art-thérapeute est donc considéré comme un tuteur de la résilience.

1.3. L'art-thérapie

Avant tout, il est important de préciser que la théorie (Evers, 2019) indique que l'art-thérapie peut aider le jeune à s'approprier sa propre histoire, car c'est un outil de communication qui ne nécessite pas la langue. En effet, nous avons pu constater que certains élèves évoquent leur pays d'origine et se sont rappelés de ce qu'ils voulaient faire comme métier étant enfant ou bien ils se sont souvenus d'un jeu de leur enfance.

De plus, Cohen-Yatziv et Regev (2019, as cited in Martin-Excoffier & al., 2022), indiquent clairement que l'art-thérapie a des effets positifs sur les adolescents qui ont des besoins spécifiques, même si l'art-thérapie fonctionne davantage lorsque les jeunes éprouvent un intérêt pour l'art. *Nous avons pu remarquer qu'en général, les élèves observés expriment avoir apprécié les ateliers d'art-thérapie, ces ateliers leur ont permis de lâcher prise, de rire... Il est vrai que les élèves ont exprimé apprécier l'art et le pratiquer avant les ateliers. Malgré le fait qu'un élève était moins preneur et n'appréciait pas l'art de manière générale, nous pensons que les ateliers ont malgré tout pu avoir un intérêt pour lui.*

Selon Klein (2017), l'art-thérapie peut être utilisée chez les adolescents qui ont quelques difficultés à accepter leurs changements corporels, mais il ne faut pas affronter le corps directement. Dans nos observations, nous pouvons constater qu'à deux reprises Monsieur B. a réalisé un atelier qui utilisait le corps : la danse (atelier n°3) et le mandala corporel (atelier n°4). Pour le mandala corporel, les élèves dessinent leur corps sur un papier et donc les élèves n'affrontent pas directement le corps. Cependant, pour les danses, même si les élèves doivent utiliser un bâton, c'est leur corps qui est mis directement à nu. Nous pensons que l'activité "danse" a bien

fonctionné, car les élèves se sentaient dans un espace sécurisé (comme le conseille Evers, 2019) et dans un petit groupe. Par ailleurs, Troll et Rodriguez (2012) ajoutent que le travail en groupe permet de diminuer le sentiment d'isolement, que cela permet d'accepter les lois sociales, à condition que cela soit fait dans le non-jugement. Une des deux activités collectives (la danse et le mandala collectif) ne s'est pas très bien déroulée, car des élèves d'une autre classe sont venus participer à cette activité, malheureusement, ils ne connaissaient pas le cadre et n'ont donc pas respecté l'espace de sécurité mis en place par l'art-thérapeute.

Dans les ateliers d'art-thérapie, nous avons pu observer qu'il y avait toujours une étape de création plus ou moins longue en fonction des ateliers. Cette création permet aux jeunes de s'approcher de la réalité qu'ils ont tant de mal à accepter (De Vareilles, 2009 as cited in Martin-Excoffier, 2022). D'ailleurs, Klein (2020) ajoute que la création permet aux jeunes de projeter leur malheur. ***Cependant, nous n'avons pas pu observer cela, car Monsieur B. tenait vraiment à mettre l'accent sur les éléments positifs des élèves, sur la réalité actuelle.*** Bien qu'un élève ait évoqué la difficulté de trouver une option après son passage en DASPA ainsi que le stress que cela génère. Pour l'art-thérapeute et pour les psychologues interrogés lors de notre étude ainsi que pour Martin-Excoffier et al. (2022) il ne faut pas parler à tout prix du traumatisme, car cela peut être vu comme une entrave à son besoin de grandir.

Dans la théorie, nous avons pu constater que les ateliers d'art-thérapie pouvaient avoir de nombreux impacts. Étant donné que ceux-ci étaient nombreux, nous avons ciblé la théorie sur quatre éléments, ce sont ces quatre mêmes éléments que nous avons observés dans notre recherche.

En ce qui concerne le lâcher-prise, nous avons appris que ce dernier amène la confiance, la compréhension et la flexibilité (Van Laethem & Josset, 2020), mais que grâce aux ateliers, l'art-thérapeute met en place un sentiment de sécurité qui offre un lieu de confiance où le jeune peut exprimer ses émotions. Dans nos observations, nous avons pu constater que les jeunes se sentaient assez à l'aise pour exprimer leurs émotions, car ils ont, presque dans tous les cas, partagé leurs créations. Dans nos entretiens et l'analyse de ceux-ci, nous avons vu que deux élèves voulaient "bien faire" parce qu'ils sont conditionnés dans le "devoir de réussite". Donc, ils réalisent les ateliers parce qu'ils pensent qu'il est nécessaire de "bien" faire. Cependant, dans la

théorie, nous avons vu qu'Evers (2019) explique que le lâcher-prise c'est justement quand les participants sont capables d'abandonner le souci de bien faire.

À plusieurs reprises dans la théorie, nous avons vu que le lâcher-prise permettait de mettre la souffrance à distance (Klein, 2001) ; de clôturer nos traumatismes (Evers, 2019)... Suite aux différents conseils de l'art-thérapeute et de la psychologue DASPA, à aucun moment nous n'avons posé des questions sur le traumatisme des jeunes. ***Il est donc impossible pour nous de savoir si les ateliers ont permis aux jeunes de prendre du recul par rapport à leur souffrance, à leur traumatisme et de constater si les ateliers ont permis d'éviter qu'ils soient submergés par les émotions traumatisantes.***

Cependant, nous pouvons affirmer que les jeunes observés étaient bel et bien dans l'instant présent, ce qui permet la libération (Hamel & Labrèche, 2010). En effet, même si quelques fois, un élève ou l'autre a consulté son téléphone, pendant les phases de création, ils ont tous réalisé une production, généralement en s'impliquant un minimum et en y mettant des éléments personnels.

À plusieurs reprises dans ce travail, nous avons parlé d'environnement sécurisant sans y prêter une réelle attention. Pourtant au vu de la théorie et du malaise vécu lors de l'atelier n°3 où l'espace de sécurité n'a pas été respecté (à cause de la présence d'élèves externes ne connaissant pas les règles de l'art-thérapeute)... ***nous pouvons affirmer qu'il est essentiel, lors des ateliers d'art-thérapie de placer un climat de confiance et de sécurité afin que les jeunes puissent se sentir libres et lâcher prise.*** C'est grâce au cadre imposé par l'art-thérapeute, comme tel était le cas dans la classe observée, que cet espace de sécurité peut se créer.

Ensuite, en ce qui concerne l'expression de soi, la théorie nous apprend qu'il est nécessaire pour que l'art-thérapie fonctionne qu'elle soit réalisée avec une personne qui est capable d'écouter notre histoire sans nous juger (Evers, 2015), cela est bon pour notre santé mentale (Evers, 2019). Nous pouvons affirmer que Monsieur B. a réalisé tous les ateliers sans juger les élèves, car les élèves n'ont, à aucun moment, ressenti le moindre jugement. Justement, ils disaient qu'ils étaient libres de rire, de parler, de regarder les autres et de raconter ou non. D'ailleurs, lors d'un atelier, un élève a lancé une balle d'argile et l'art-thérapeute ne l'a pas grondé, il a simplement accueilli l'émotion de l'élève. ***Suite à cet évènement, nous pouvons également affirmer que***

l'expression de soi passe à travers la création (Evers, 2019), à travers la balle d'argile, l'élève a mis une distance de protection entre lui et l'expression de soi (Evers, 2019). Malheureusement, c'est le seul élément qui nous permet d'affirmer que le médium permet de mettre une distance entre l'expression de soi et le créateur.

Les ateliers ont permis aux élèves de se reconnecter à leur histoire, leur identité (Evers, 2015 ; 2019), car ils ont pu se souvenir de ce qu'ils voulaient faire comme métier ou bien prendre conscience de ce qu'ils voudraient faire plus tard ou encore se souvenir d'un jeu de leur enfance. Les élèves ont accordé énormément d'importance à leur pays, car cela fait partie intégrante de leur identité. En effet, ils l'ont dessiné, utilisé les couleurs du drapeau de celui-ci. ***Nous pouvons donc affirmer que les ateliers ont permis aux élèves de faire le point sur leur identité ainsi que de les reconnecter à des éléments du passé.***

Nous avons pu constater dans nos observations qu'en général, les élèves faisaient appel à leur créativité, car ils ont ajouté des éléments, utilisé différents matériaux, ajouté des couleurs, réalisé plusieurs créations, etc. Cela est essentiel en art-thérapie (Evers, 2019). Nous avons pu constater qu'un élève avait de temps en temps quelques difficultés à se lancer dans la création, la peur peut expliquer ce frein (Evers, 2019). Nous avons pu observer également qu'en fonction des ateliers et des médiums utilisés, certains élèves éprouvaient plus ou moins de difficultés, ce qui est tout à fait normal si on se réfère à la théorie d'Evers (2019) qui explique que c'est le médium qui suscite la créativité en fonction de ses textures, ses odeurs...d'où l'intérêt d'offrir aux élèves un panel d'ateliers différents afin que chaque élève puisse y trouver son bonheur.

En ce qui concerne la motivation, nous avons pu remarquer que tous les élèves participaient aux activités, mais nous ne pouvons pas préciser s'agit d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque (Britt, 2018 ; Vianin, 2008). En effet, il est très difficile de dire si les élèves ont réalisé les activités parce qu'ils s'impliquent dans la tâche ou parce que, comme ils sont dans le système scolaire, ils avaient peur d'une éventuelle sanction s'ils ne la réalisaient pas. Cependant, lors des interviews, les élèves ont expliqué que l'art-thérapeute était différent d'un professeur, car il ne prend pas le journal de classe. Dès lors, ils savaient qu'ils ne seraient pas punis s'ils ne produisaient pas. ***Du coup, nous pouvons affirmer qu'au moins un élève était motivé intrinsèquement, car il s'appliquait, participait, ajoutait des éléments, était fier de ses créations et surtout il***

voulait toujours les partager en premier. C'est le cas de Kabyl qui trouvait de l'intérêt à la tâche et se plongeait volontiers dans celle-ci. Nous pouvons également parler de Bastian qui est un élève démotivé par les apprentissages, qui traverse une phase difficile et qui pourtant, à l'inverse de l'écoute des consignes ou lors des cours généraux, il était un élève relativement appliqué lors de l'étape production. Nous avons pu observer toute l'énergie qu'il mettait lors de l'atelier du mandala corporel alors qu'au début du cours, celui-ci se montrait désintéressé par les consignes de l'art-thérapeute, mais le fait d'utiliser son corps et ne pas rester sur sa chaise, semble lui avoir procuré de la motivation. En outre, ce dernier a pu exprimer à travers ses œuvres sa passion, la cuisine. Il était donc motivé à l'idée de montrer des éléments de sa vie qu'il apprécie tout particulièrement.

Enfin Kamel, qui ne semblait pas motivé au départ, car il ne voyait pas d'intérêt à ces activités a tout de même continué ses productions grâce à l'intervention de l'art-thérapeute qui a pu faire le lien entre l'art-thérapie et ce qu'il aime (le business) en lui expliquant l'intérêt de l'art dans sa vie de tous les jours. Suite à cette discussion, la motivation de Kamel a pu s'accroître légèrement, car il a continué l'activité jusqu'au bout.

Dans la théorie de Viau (1994), nous avons découvert que lorsque l'élève ne se sent pas capable de réussir, il n'est pas motivé. Tel était le cas lors de l'atelier n°5 lorsqu'Hassan et Kamal se sont sentis un peu dépassés. Dépassés vis-à-vis de la consigne pour Kamel et de la difficulté d'écrire en français pour Hassan. Par conséquent, ils n'étaient pas motivés à faire l'activité. Cependant, grâce à la flexibilité de l'art-thérapeute et de ses encouragements, ceux-ci ont pu être davantage motivés et effectuer jusqu'au bout l'activité grâce à la simplification des consignes et ils s'en sentaient désormais capables.

Pour finir, nous pouvons affirmer que les compétences relationnelles ont été développées chez les élèves grâce aux ateliers d'art-thérapie. En effet, les élèves se sont tous exprimés. Ils disent s'être sentis libres de dire ce qu'ils voulaient et qu'ils n'ont pas ressenti de jugement (Evers, 2010). À nouveau, c'est parce qu'ils étaient dans un espace sécurisant. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que les élèves aient réellement utilisé l'écoute active, car cela demande énormément de capacités langagières, mais également, car très peu d'élèves ont posé des questions, reformulé,

encouragé la personne qui s'exprime (Simon, 2012). ***En effet, nous affirmons que les élèves ont écouté dans le calme et dans le respect, mais sans utiliser l'écoute active.***

Plusieurs élèves expriment que l'ambiance de classe (même si elle était bonne avant) a évolué, car ils ont pu découvrir des points communs avec leurs camarades de classe, se faire des amis. Ce point confirme la théorie de Filisetti et al. (2006) qui explique que les élèves ne viennent pas à l'école que pour apprendre, mais aussi pour les buts sociaux. ***De plus, étant donné que ce sont des classes interculturelles et qu'ils n'y a pas eu de réel conflit, nous pouvons affirmer que les ateliers ont permis une ouverture vers l'autre (Grignoli, 2016), car les élèves se sont exprimés, ils ont exprimé leurs goûts, leurs valeurs sans être jugés.*** Ils ont pu parler de leur pays et échanger des éléments sur leur culture. En outre, durant la période des ateliers, certains élèves sont venus s'ajouter au groupe-classe et les ateliers ont été une opportunité pour se présenter aux nouveaux arrivants.

2. Les points forts de la recherche

Sans prétention, nous pouvons affirmer que notre recherche contient de nombreux points forts.

Premièrement, l'école dans laquelle nous avons réalisé notre expérimentation nous a vraiment apporté un soutien sans faille. En effet, étant donné que nous faisons appel à un intervenant externe, nous avons dû, à plusieurs reprises, revoir le timing, les horaires... Les enseignants ont vraiment été à l'écoute de nos demandes et de nos besoins et ils ont continué à bien vouloir travailler sur ce projet malgré toutes les adaptations qu'ils ont dû faire. De ce fait, nous pouvons affirmer que l'équipe éducative a fait preuve de bienveillance. De plus, elle nous a apporté énormément d'informations essentielles concernant la classe et/ou les élèves. Par ailleurs, nous tenons à préciser que la psychologue des classes DASPA a vraiment été d'une grande aide. En effet, elle a répondu à nos questions durant la phase exploratoire, mais également tout au long de l'expérimentation, car elle nous a permis d'en connaître davantage sur les élèves, sur leur parcours et par conséquent, d'acquérir une meilleure compréhension du public étudié.

Deuxièmement, la phase exploratoire de ce travail a vraiment été un point essentiel de cette recherche, car elle nous a permis de nous préparer au mieux avec les termes propres au DASPA, mais également de nous guider dans notre travail de recherche. En effet, certains entretiens durant la phase exploratoire nous ont déconseillé de nous axer sur le traumatisme, même s'il est essentiel d'en parler, car cela fait partie intégrante du parcours des élèves des classes DASPA.

Troisièmement, la méthode utilisée dans le cadre de cette recherche, à savoir la méthode qualitative, est riche pour l'expérience humaine et donc idéale pour un public aussi complexe et intéressant que sont les élèves DASPA. En effet, la méthode qualitative permet une compréhension plus complète du vécu de la personne interrogée.

Quatrièmement, les élèves savent que nous sommes enseignantes et familières à leur univers DASPA. Cela a permis, nous le pensons, d'instaurer un climat de confiance et d'être donc perçue non pas comme des étrangères, mais des personnes faisant partie de leur expérience.

Enfin, nous pensons que combiner deux méthodes de recherches a été bénéfique. Effectivement, associer la méthode d'observation participante à celle des entretiens semi-directifs a permis de diminuer le côté interprétatif des entretiens. Lors des entretiens, on peut comprendre ou sous-entendre des éléments alors que dans notre cas, nous avons pu les affirmer ou les infirmer en fonction de ce que nous avons observé.

3. Les limites de la recherche

En ce qui concerne la recherche de manière plus générale, elle n'est pas transférable non seulement parce que l'échantillon n'est pas représentatif (Michelat, 1975), nous n'avons interrogé que 4 élèves, mais également, car nos données récoltées émergent d'un contexte, d'une époque. Nous pouvons dès lors affirmer que notre recherche comporte certaines limites.

Il est également évident que la recherche qualitative présente de nombreuses plus-values et que celle-ci était la plus adéquate à notre travail de recherche. Cependant, celle-ci présente également des limites qu'il est nécessaire d'explicitier. Tout d'abord, une limite importante dans notre travail de recherche, c'est le manque de neutralité de nos postures de chercheuses. Étant enseignantes, ce sujet nous tient particulièrement à cœur et une d'entre nous enseigne dans l'école de l'expérimentation. L'objet d'étude était donc trop proche de notre réalité et cela a donc peut-être influencé notre perception lors des observations ou la réaction des élèves. Cependant, il convient d'ajouter que *le chercheur est rarement totalement étranger et neutre face à son objet d'étude* » (Devereux, 1967, as cited in Levy-Tadjine & Paturel, 2012, p. 353).

Ce manque de neutralité peut biaiser nos recherches et notamment nos entretiens, car étant enseignantes, nous représentons donc l'autorité aux yeux des participants qui nous voient comme enseignantes, et non comme chercheuses. Dès lors, ils peuvent avoir répondu à l'affirmative pour nous faire plaisir.

Par ailleurs, les entretiens manquent de précision. En effet, ceux-ci ont tous été réalisés le même jour, car les élèves étant en révision, il était compliqué d'étaler cela sur plusieurs jours. En outre, l'entretien n'a pas pu être modifié, amélioré. De plus, les questions de relance étaient orientées. Or, pour éviter cela, il conviendrait à l'avenir de préparer au mieux les questions de relance. En effet, la barrière de la langue étant très présente durant les entretiens malgré la présence d'interprète, les questions ont été quelque peu orientées afin d'avancer dans l'interview. Face à un public fragile, il est difficile de creuser de peur de brusquer les élèves. En effet, lors de l'interview de Bastian, ce dernier explique être trop fatigué pour répondre aux questions, cela lui prend trop d'énergie. Nous avons donc dû raccourcir l'interview. L'état dans lequel se trouve l'élève peut grandement influencer ses réponses. Il est donc important de

prendre conscience du *biais émotionnel cognitif de nature émotionnelle* (Kahneman, 1970) des élèves interviewés.

Enfin, bien que nous pensons que l'observation de six ateliers permet de se plonger dans l'univers de l'art-thérapie et de tirer certaines conclusions, il est cependant difficile de généraliser nos données, car nous n'avons pas pu observer davantage d'ateliers et de médiums artistiques. Dès lors, nous pensons que nos données seraient plus affirmées, plus significatives si nous avions pu observer davantage d'ateliers.

4. Perspectives

Il serait intéressant de poursuivre cette étude en suivant des ateliers d'art-thérapie tout au long de l'année. En effet, nos résultats seraient certainement plus intéressants, car nous pourrions réaliser une interview des élèves au début des ateliers, mais également à la fin et ainsi comparer si leurs propos ont quelque peu changé ou non.

En outre, étendre notre travail de recherche à plusieurs classes DASPA et ainsi comparer nos données serait porteur de sens également. En effet, d'une classe DASPA à une autre, la dynamique est complètement différente ainsi que le profil des élèves. Nous avons choisi ici une classe où les élèves ont été pour la plupart scolarisés et ont des notions satisfaisantes en français. Cependant, dans d'autres classes DASPA, nous retrouvons d'autres profils d'élèves qui ont un parcours encore plus tumultueux et où l'école est davantage synonyme de nouveauté.

Enfin, il serait intéressant également de se focaliser sur les ateliers d'art-thérapie donnés par l'enseignante formée afin d'utiliser l'art-thérapie à des fins pédagogiques. Dans ce cas, ce serait opportun de mettre en avant la posture de l'enseignante qui ne serait pas totalement neutre comme celle de l'art-thérapeute. En effet, dans le cas d'une recherche qui se pencherait sur les ateliers animés par l'enseignante, il serait intéressant de prêter attention à sa double casquette (autorité - art-thérapeute) et de voir ce qui est mis en place pour éviter que l'enseignante puisse se détacher de son rôle de professeure et constater si un enseignant qui utilise l'art-thérapie dans ses classes peut également devenir tuteur de résilience comme tel est le cas de l'art-thérapeute.

Il aurait été intéressant d'observer des médiums artistiques qui partent des goûts des élèves comme la cuisine ou la danse, par exemple afin d'enrichir nos observations et notre questionnement.

Enfin, si une autre recherche se déroule sur toute l'année scolaire avec des classes DASPA différentes, il serait intéressant de voir si nous pouvons déduire d'autres typologies d'élèves concernant leur comportement face aux ateliers d'art-thérapie ou bien de voir si les typologies que nous avons déduites peuvent déjà être une généralité.

V. Conclusion générale

Au début de nos recherches, nous nous sommes interrogées sur le statut des élèves de DASPA, une structure particulière, et nous avons découvert que le profil de ces élèves est très complexe, car ils possèdent la vulnérabilité d'un adolescent combiné à une crise identitaire dû à leur parcours migratoire. Ceux-ci ont traversé divers traumatismes et leur adaptation au système scolaire belge n'est pas toujours aisée. Nous avons également constaté que les enseignants de classe DASPA se sentent démunis face à leurs traumatismes. Afin de trouver des solutions et pallier aux difficultés rencontrées dans les classes DASPA, nous nous sommes penchées sur l'art-thérapie. Une thérapie utilisée dans le milieu médical et qui prend tout doucement sa place dans le milieu scolaire.

Afin de cibler une question de recherche, nous avons commencé notre mémoire par une partie exploratoire en interrogeant une enseignante ayant vécu les ateliers d'art-thérapie dans sa classe l'année passée, l'art-thérapeute ayant animé ces ateliers ainsi que la psychologue de l'école et une psychologue d'une A.S.B.L. spécialisée dans les MENA. Ces discussions ont été déterminantes, car nous avons pu établir un profil des élèves DASPA et comprendre les plus-values de l'art-thérapie. Dès lors, notre travail de recherche articule les thèmes suivants : l'art-thérapeute, l'art-thérapie ainsi que les adolescents DASPA. La récolte de nos données a pu mettre en exergue le fait qu'il ne faut pas travailler sur les traumatismes des élèves bien que ceux-ci peuvent surgir et que l'art-thérapie n'a pas la prétention de soigner ces maux en aussi peu de séances. Par contre, nous pouvons observer les concepts suivants : le lâcher-prise, l'expression de soi, l'engagement des élèves ainsi que les compétences relationnelles. En effet, l'art-thérapie vise à développer ces compétences et le développement de celles-ci peut être profitable à notre public. Ces compétences peuvent être observables, et permettent de pallier aux difficultés que les élèves rencontrent. En effet, ces concepts permettent de mettre une distance avec la souffrance et de vivre l'instant présent.

Suite à cette phase exploratoire, nous avons débuté notre expérimentation et nous avons observé quatre élèves durant six ateliers d'art-thérapie donnés dans une classe DASPA de l'Institut Saint-Laurent à Liège. Nous avons ensuite mené des entretiens auprès de ces quatre élèves afin de corroborer ou de nuancer nos observations. Nous avons pu constater que nos informations de ces deux méthodes

allaient, à quelques précisions près, dans le même sens. En effet, nous pouvons confirmer que les séances d'art-thérapie organisées dans la classe DASPA ont pu faire développer chez les élèves, à des degrés différents, le lâcher-prise, l'expression de soi, leur engagement ainsi que les compétences relationnelles. Bien que nos résultats ne soient pas très affirmés, le fait d'avoir pu observer et remarquer que ces objectifs ont été atteints montre que l'art-thérapie au service de ces classes peut aider les élèves à se sentir mieux. À long terme, cela pourrait donner de meilleurs résultats.

En effet, en ce qui concerne le lâcher-prise, les élèves ont pu à quelques moments vivre l'instant présent, se concentrer. Nous avons également pu préciser et clarifier nos concepts en y intégrant également celui de motivation, car l'art-thérapie est également synonyme d'apprentissage. Nous avons également ajouté la notion d'espace de sécurité, car sans ce concept, imposé par l'art-thérapeute, le lâcher-prise, l'expression de soi et les compétences relationnelles ne peuvent pas prendre place. Ainsi notre question de départ s'est précisée et nous l'avons intitulé : ***“L’art-thérapie peut-elle aider les élèves DASPA à lâcher prise, à se connecter à soi, à favoriser la motivation ainsi que les compétences relationnelles ?”***

Les élèves, lors de notre travail de recherche, affirment tous en avoir tiré quelque chose et soulignent le fait que cela change de la pédagogie traditionnelle. Lors de l'analyse de notre méthode, nous avons pu établir un profil de chaque élève observé : le sélectionneur, le rassuré, le sérieux et le passionné. Malgré les différents profils, nous pouvons conclure que les élèves ont manifesté ou développé les quatre concepts observés à certains moments des ateliers.

Cependant, bien que nous n'ayons pas visé directement les traumatismes, nous nous sommes interrogées sur le rôle de l'art-thérapeute; dans la partie discussion et perspectives, nous avons pu constater que l'art-thérapie répondait à l'ensemble des besoins spécifiques liés à un trauma. Nous pouvons dès lors représenter l'art-thérapeute comme un tuteur de résilience agissant sur le holding et le handling des élèves et confirmer, grâce aux concepts observés, qu'il aide l'élève à affronter ses maux.

Pour conclure, les ateliers d'art-thérapie dans les classes DASPA n'ont pas pour prétention de soigner les traumatismes des élèves, mais permettent le lâcher-prise, le développement des compétences relationnelles, de l'affirmation de soi, de son

engagement. Ce qui par détour, permet à l'élève DASPA d'affronter ses maux à condition que l'espace de sécurité soit instauré par l'art-thérapeute.

Bibliographie

Abts, G. (2017) *L'identité professionnelle et organisationnelle des équipes DASPA*. Une étude du rapport entre équipes de DASPA et leur environnement institutionnel. Faculté de sciences économiques, sociales, politiques et de communication. Université de Louvain. Prom: Verhoeven, M.

Aden J. (2009). « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », *Synergies Europe*, n° 4, p. 173-180.

Albarello, L., (2015). *Apprendre à chercher*. Paris : De Boeck Supérieur.

Amnesty international. (n.d). *Fiche pédagogique : les mineurs étrangers non accompagnés en Belgique*.
https://www.amnesty.be/IMG/pdf/dossier_pe_dagogique_mena_basse_def.pdf

Anadon M. (2006), *La recherche dite « qualitative » de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*, Université de Québec à Chicoutimi.

Analyse CODE. Santé psychique des MENA (décembre 2016). *Partie 1: état de la situation des violences subies*. Retrieved from: <https://lacode.be/wp-content/uploads/2022/09/Analyse-impact-psy-de-la-migration-PARTIE-I-Etat-de-la-situation-des-violences-subies.pdf>

Aouattah, A. (2007). De quelques résistances à la pratique psychanalytique dans la culture arabo-musulmane. *Cahiers de psychologie clinique*, 29, 161-191.
<https://doi.org/10.3917/cpc.029.0161>

Arborio, A. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 90, 26-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.090.0026>

Assemblée Générale des Nations unies (1948) *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, article 26. Paris.<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Anzules C., Muller-Pinget S., Golay A. (2012), L'art-thérapie, l'expression de soi autrement, *Revue Médicale Suisse*. https://www.hug.ch/sites/enfants-ados/files/structures/enseignement_therapeutique_pour_maladies_chroniques/documents/art_therapie_expression_de_soi.pdf

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.

Belga (2009), Hommage à Yaguine et Fodé. *La libre*. Retrieved from <https://www.lalibre.be/belgique/2009/08/02/hommage-a-yaguine-et-fode-UNQCF6IYWVBQ5HFF7RV7SIYVNU/>

Bertels, L. (2004, août 22). Yaguine et Fodé atterrissent à Huy. *La Libre.be*. <https://www.lalibre.be/culture/scenes/2004/08/23/yaguine-et-fode-atterrissent-a-huy-7J7APS2RBF6FDIBYLHDEHGDNE/>

Birman, D. and N. Tran (2017). When worlds collide: Academic adjustment of Somali Bantu students with limited formal education in a U.S. elementary school, *International*

Journal of Intercultural Relations, 60, 132-144.
<http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.ijntrel.2017.06.008>.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. Doi : 10.1191/1478088706qp063oa

Bray, Z. (2008). Ethnographic approaches. Dans D.D. Porta & M. Keating (eds.) *Approaches and methodologies in the social sciences* (pp. 296-315). Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Britt, M. (2018). *La motivation scolaire : comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité*. (Master's thesis université de Rouen). Retrieved from <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945929/document>

Böszörményi-Nagy, I. ; Spark, G. 1973. *Invisible Loyalties : Reciprocity in Intergenerational Family Therapy*, New York, Brunner-Mazel, 1984.

Cattonar, B. (2021). *Cours LFOPA2914B – Traitement de données qualitatives*. [Diapositives]

Cerna, L. (2019). Refugee education: Integration models and practices in OECD countries, *OECD education working papers* <https://dx.doi.org/10.1787/a3251a00-en>

Circulaire 7232 (2019) - *Décret du 7 février 2019 visant à l'accueil, la scolarisation et l'accompagnement des élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*

Circulaire 8246 (2021) - *Addendum à la circulaire 8160 : Liste des formations organisées par les organismes de formations des pouvoirs organisateurs relatives aux dispositifs DASPA-FLA pour l'année scolaire 2021-22*. Retrieved from [http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208246%20\(8501_20210903_101339\).pdf](http://enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%208246%20(8501_20210903_101339).pdf)

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Cohen-Emerique Margalit (1989), *“choc des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel”*, L'Harmattan.

Crutzen D. & Lucchini S. (2007) : « *Etat des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique* ». Dans M. Martiniello, A. Rea & F. Dassetto (dir.) : *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs*. Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 287-332.

Décret « Missions » du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Dambuyant, G. (2019). Accueil et accompagnements socio-éducatifs des mineurs non accompagnés au foyer de l'enfance: Bouleversements des prises en charge, adaptation des pratiques et complexité des mesures de protection. *Empan*, 116, 66-73. <https://doi.org/10.3917/empa.116.0066>

Deci E. & Ryan R. (1985), *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York, Plenum press.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.

Declercq, E. (2018). *Clinique de l'humanisation à l'épreuve des traumatismes extrêmes cumulés à l'exil. De la torture déshumanisante à une psychanalyse de la réhumanisation*. [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. Presses Universitaires de Louvain

Delahaie, J. & Canut, E. (2020). Accompagner les jeunes étrangers isolés en France : enjeux de communication et d'intercompréhension. *Migrations Société*, 181, 15-22. <https://doi.org/10.3917/migra.181.0015>

Dolto, F., Dolto C. & Percheminer, C. (2018), *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Paris : Gallimard jeunesse.

Donaz, M. (2011). Entre créativité, groupe et soin psychique du sujet âgé en mal de vieillir. *Gérontologie et société*, 34(137), 95-111. <https://doi.org/10.3917/gs.137.0095>

Droessart, J. & Laazar, L. (2023) *Les acteurs scolaires en tant que tuteur dans la résilience auprès des adolescents ukrainiens ayant vécu un trauma*. (Master's thesis, Université Catholique de Louvain).

Dubois, A.-M. (2017), Art- thérapie, *Principes, méthodes et outils pratiques*. Coll. Psychologie, Elsevier Masson.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4 - Hiver), 47-58. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal2900657925/file/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu'est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol._7_nA_4.pdf (consulté le 11 novembre 2021)

Etiemble A. & Zanna O. (2013). Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner.

Evers, A. (2015). *Le grand livre de l'art-thérapie. Le pouvoir de transformation, les différentes formes d'art-thérapies et leurs indications, des propositions concrètes pour mener un atelier d'art-thérapie*. Paris : Eyrolles, 2e édition.

Evers, A. (2019), *Le grand livre de l'art-thérapie, dépasser les épreuves, façonner un nouveau "je", trouver les leviers de la transformation*. Paris; Eyrolles, 4e édition.

Fandrem, H, Jahnsen H., Nergard, S. E. & Tveitereid K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: The role of introductory classes and other segregated efforts, *International Journal of Inclusive Education*, 1-16 <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>.

Freedman, J. (2017). Peur, honte, humiliation ? Les émotions complexes des demandeurs d'asile et des réfugiés en Europe. *Migrations Société*, 168, 23-34. <https://doi.org/10.3917/migra.168.0023>

Filiseti, L., Wentzel, K. & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 155, 6-6. <https://doi.org/10.4000/rfp.220>

- Gravillon, I. (2018). L'enfant victime d'un traumatisme. *L'école des parents*, 627, 32-38. <https://doi.org/10.3917/epar.627.0032>
- Grignoli, L. (2016). L'art-thérapie interroge la créativité. *Imaginaire & Inconscient*, 37, 47-57. <https://doi.org/10.3917/imin.037.0047>
- Guillén Díaz, C. (2007). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE: Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 146, 189-204. <https://doi.org/10.3917/ela.146.0189>
- Gurtner, J., Gulfi, A., Monnard, I. & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ?. *Revue française de pédagogie*, 155, 4-4. <https://doi.org/10.4000/rfp.73>
- Hamel J. & Labrèche J. (2010), *Découvrir l'art-thérapie : des mots sur les maux, des couleurs sur les douleurs*, Paris: Larousse.
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Hurwitz, D. & E. Kambel (2020). Redressing language-based exclusion and punishment in education and the Language Friendly School initiative, *Global Campus Human Rights Journal*, Vol. 4, 5-24, <http://doi.org/20.500.11825/1707>.
- Huart, T. (2004). *La motivation scolaire : évolution au cours du primaire et pistes d'intervention*. Liège : Ulg service de pédagogie expérimentale.
- Jacques, A., Lamjahdi, S. & Lefebvre, A. (2009). L'adolescence en exil, exil d'adolescence. *Cahiers de psychologie clinique*, 33, 177-200. <https://doi.org/10.3917/cpc.033.0177>
- Jamouille, P. (2011). Adolescences en exil. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 12, 63-82. <https://doi.org/10.3917/nrp.012.0063>
- Kahneman D., Slovic P. & Tversky A., *Judgement Under Uncertainty : Heuristic and Biases*, Cambridge University Press, 1982.
- Kaufmann, J.-C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail: Rapidité, souplesse, empathie. In J.-C. Kaufmann (Ed.), *L'entretien compréhensif* (4th ed., pp. 33-58). Paris: Armand Colin.
- Klein, J.-P., (2001), *L'art-thérapie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Klein, J.-P., (2007). L'art-thérapie. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 20, 55-62. <https://doi.org/10.3917/cges.020.0055>
- Klein, J.-P., (2012). *Penser l'art-thérapie*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mald.2012.01>
- Klein, J.-P. (2017). *L'art-thérapie*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.klein.2010.01>
- Klein J.-P. (2020). L'art-thérapie ou la création comme processus de transformation. *Perspectives psychiatriques*, Vol. 59, n° 4, 395–396.
- Kuss, B. & Mikiver, M., (2019). *Traumatisme et capacité d'apprentissage*. Retrieved from Epale- Commission Européenne Web site : <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/traumatisme-et-capacite-dapprentissage>

Lacinga, J. (2015). L'art au service de l'inclusion sociale: Expérience au sein d'un groupe d'entraide mutuelle. *Le Journal des psychologues*, 327, 65-69. <https://doi.org/10.3917/jdp.327.0065>

Langry J. (2011), *Un atelier d'art-thérapie à dominante et improvisation théâtrale auprès d'enfants scolarisés en CLIS, se trouvant en difficultés sociales* (Master's thesis, faculté de médecine de Tours). Retrieved from http://www.applis.univ-tours.fr/scd/Medecine/Art-Therapie/2011_Art-Therapie_LangryJulie.pdf

Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 375-390). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>

Larousse (2015). Motivation. Dans *Dictionnaire*.

Lecourt, É. (2010). L'art-thérapeute, un soignant pas comme les autres. *L'Autre*, 11, 150-155. <https://doi.org/10.3917/lautr.032.0150>

Lejeune, C. (2014). Chapitre 2, 3 & 4. *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : de Boeck supérieur.

Levy-Tadjine T. & Paturel R. (2012), « Représentations et questions de méthodes dans une perspective intersubjective. L'exemple de l'entrepreneuriat et du management », *Revue Internationale de Psychosociologie*, n°44, Année XVIII, p. 343-366.

Lochak, D. (2013). Qu'est-ce qu'un réfugié ? La construction politique d'une catégorie juridique. *Pouvoirs*, 144, 33-47. <https://doi.org/10.3917/pouv.144.0033>

Lubart T., *Psychologie de la créativité* (2^e éd.), Paris, Armand Colin, 2003.

Lubart, T. (1999) Componential models of creativity. In Runco, M. A. & Pritzner S. (Eds), (pp. 295-300). New-York, NY: Academic Press.

Manço, A., & Petit, S., (2005), « L'accueil de jeunes réfugiés non francophones dans les écoles de Liège », *Diversités et Citoyennetés*, n° IV, p. 7-13.

Manço, A., & Vaes-Harou, A. (2009). Accueil scolaire des immigrés non francophones dans le cycle secondaire en Communauté française de Belgique: enseignements d'une recherche-formation. *Didáctica (lengua y literatura)*. <http://hdl.handle.net/11162/177949>

Marcia, J.E. (1996) « Development and validation of ego-identity status », *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.

Martin-Excoffier, L., Schiltz, L. & Sudres, J. (2022). L'art-thérapie et les adolescents : clinique d'une évidence. *Perspectives Psy*, 61, 84-92. <https://doi.org/10.1051/psy/2022611084>

Martinot, D. (2006). Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans : Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre* (pp. 27-39). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0027>

McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field Methods*, 15, 63-84.

Merle, P. (2012). *L'élève humilié: L'école, un espace de non-droit ?*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.merl.2012.01>

Michelat, G., (1975) « *Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie* ». Revue française de sociologie, vol. XVI,,p. 229-247.

Miles M.B. & Huberman A.M. (1994), *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Université.

Molénat, X. (2020). Paul Watzlawick (1921-2007): *Une logique de la communication*, 1967. Dans : Jean-François Marmion éd., *Bibliothèque idéale de psychologie* (pp. 197-198). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
<https://doi.org/10.3917/sh.marmi.2020.02.0197>

Monville, M. (2022). *Accompagnent psycho-social des réfugiées primo-arrivants d'Ukraine (adultes, enfants, adolescents). Check-list et conseils à destination des intervenants de terrain*. [Présentation Powerpoint] CHU de Liège

Muret M. (1983). *Les arts-thérapies*. Paris : Retz

Noblat, R. (2018). Effet de l'art-thérapie sur la confiance en soi d'adultes avec syndrome dépressif léger à modéré : impact de l'engagement dans l'action artistique. (Master's thesis, Université François Rabelais) Retrieved from http://memoires.scd.univ-tours.fr/Medecine/Art-Therapie/2018_Art-therapie_NoblatRoxane.pdf

Norimatsu H. & Cazenave-Tapie, P. (2019). Techniques d'observation en Sciences humaines et sociales. 52ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, France : Toulouse. pp.529-532. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01990071/document>

Pépin, C. (2016). *Les vertus de l'échec*. Paris : Allary Editions.

Pestre, E., (2010). *La Vie psychique des réfugiés*. Paris: Payot et Rivages.

Philip, C. & De Battista, P. (2012). Mise en œuvre de la méthodologie de l'observation participante dans le cadre d'un mémoire de M2. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 59, 207-221. <https://doi.org/10.3917/nras.059.0207>

Pichet, L. (2013). L'art-thérapie, une démarche possible au sein d'un sessad. *Le Journal des psychologues*, 306, 47-50. <https://doi.org/10.3917/jdp.306.0047>

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.

Revue des sciences de l'éducation ([8] 1982). La relation maître-élève, l'activité pédagogique et les ententes collectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), 353–355. <https://doi.org/10.7202/900377ar>

Revue ITECO (2006) , Antipode n°145, “Le choc culturel”.

Rivault, C. (2019). Art-thérapie et maladie d'Alzheimer. *VST - Vie sociale et traitements*, 141, 77-80. <https://doi.org/10.3917/vst.141.0077>

Rogers, C. (1942), *Counseling and Psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin Harcourt.

Rogers, C. (2005), *Le développement de la personne*. Dunod-Interéditions.

Royer, C. (2016). De prudence et d'imprudence en recherche qualitative : Prudence empirique et risque interprétatif. *Recherches qualitatives*, Hors série (20), 594-599.

Guerre en Ukraine - Unicef ch. (s.d) <https://www.unicef.ch/fr/rapport-annuel-2022/guerre-en-ukraine>

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.

Schiltz, L., (2007), L'art-thérapie en milieu scolaire. Un outil de prévention tertiaire en psychopathologie de l'adolescence. *Stress et trauma*, 7 (3), 152-161.

Serra-Mallol, C. (2012), Observation participante, *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Hal Open Science.

Simon, E. (2012). Écoute active. Dans : Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières: 2ème édition* (pp. 310-311). Toulouse: Association de Recherche en Soins Infirmiers. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0310>

Sinoir, J. (2017). *La motivation scolaire*. (Master's thesis, université de Rouen). Retrieved from <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01679197/document>

Sudres, J. (2012). Anorexie et art-thérapie : éléments pour une pratique. *Psychothérapies*, 32, 73-83. <https://doi.org/10.3917/psys.122.0073>

Tétreault, S. (2014). Observation participante (*Participative observation*). Dans : Sylvie Tétreault éd., *Guide pratique de recherche en réadaptation* (pp. 317-325). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0317>

Tomkiewicz, S. (2013). La pédagogie de détour. *Journal du droit des jeunes*, 324, 48-50. <https://doi.org/10.3917/jdj.324.0048>

Troll G. & Rodriguez J. (2012). L'art-thérapie, pratiques, techniques et concepts, Manuel alphabétique. Thesus Ellébore.

Vandeninden, É. (2009). L'art-thérapie au secours de la communication: Diagnostic d'une médiation manquée. *Questions de communication*, 15, 79-92. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.479>

Van Laethem, N. & Josset, J. (2020). Outil 29. Le lâcher-prise. Dans : , N. Van Laethem & J. Josset (Dir), *La boîte à outils des soft skills* (pp. 94-95). Paris: Dunod.

Van Laethem, N. (2019). Outil 24. Le lâcher-prise. Dans : , N. Van Laethem, *La méga boîte à outils de l'agilité* (pp. 86-87). Paris: Dunod.

Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453–460. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.005>

Vianin, (2008), *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre ?*. 2ème édition : pratiques pédagogiques.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau pédagogique. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_2992_t1_0154_0000_2

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45–47.

Waradavoir, H. (2014), L'apprentissage coopératif interdisciplinaire comme processus d'(auto)formation dans le développement des compétences professionnelles : quel intérêt dans la spécialisation en art-thérapie, Actes, congrès ADMEE, De Boeck.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Wiese, E.B. (2006) *Psychiatrie transculturelle : un programme de santé mentale pour les enfants et les adolescents demandeurs d'asile et réfugiés aux Pays-Bas, mémoire du D.U. psychiatrie transculturelle*, université de Paris.

Wiese, E.B. (2007) « “*I think he is still inside me*”: mother/child psychotherapy and Sandplay with a Kosovar woman and her infant son », dans J. P. Wilson et B. Drozdek, *Voices of trauma : treating survivors across cultures*, New York, Hove, Brunner-Routledge, 271-294.

Wiese, E.B. , Van Dijk, M. & Seddik, H. (2009). La matrice familiale dans l'immigration : trauma et résilience. *Dialogue*, 185, 67-78.
<https://doi.org/10.3917/dia.185.0067>

Ce mémoire a pour objectif de s'interroger sur la manière d'aider les élèves DASPA à se sentir mieux malgré leurs traumatismes issus de leur parcours migratoire. Nous nous sommes dès lors penchés sur l'art-thérapie comme piste de solution. L'étude se divise en trois phases distinctes. Premièrement, une partie exploratoire qui a pour but d'interroger les acteurs des ateliers d'art-thérapie organisés dans des classes DASPA un an auparavant ainsi qu'une psychologue de MENA afin d'obtenir une meilleure connaissance de nos concepts. Deuxièmement, nous avons détaillé ces concepts lors de la partie théorique et nous avons donc pu comprendre qu'en effet, il n'existe pas d'étude qui lie nos deux concepts et que pourtant, l'art-thérapie grâce à ses avantages, ses bienfaits, peut être bénéfique pour des personnes en souffrance, comme c'est le cas d'une personne immigrée en période d'adolescence.

Afin de répondre à nos questionnements, nous avons donc décidé d'utiliser la méthode qualitative en deux étapes. Tout d'abord, pour la première étape, nous avons opté pour la méthode d'observation participante lors d'ateliers d'art-thérapie dans une classe DASPA en se focalisant sur quatre élèves, afin de se confronter à la réalité de terrain. Ensuite, deuxième étape, des entretiens semi-directifs auprès de ces quatre élèves afin de diminuer le caractère subjectif des observations. Les résultats soulignent l'apparition des concepts visés chez chaque élève de l'étude malgré les différents profils qu'ils s'en sont dégagés. Cela est notamment dû grâce au rôle de l'art-thérapeute qui a pu instaurer un climat de sécurité au sein de la classe et nous avons également découvert que même si les traumatismes ne sont pas visés directement, l'art-thérapeute était également un tuteur de résilience et pouvait répondre aux besoins spécifiques des traumatismes.

Cette étude identifie ouvre le champ à des potentielles perspectives de recherches futures visant à armer les enseignants des classes DASPA à répondre aux besoins de leurs élèves.

Mots-clés : DASPA, MENA, art-thérapie, art-thérapeute, traumatisme, adolescence.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
École d'éducation et de formation (EDED)

Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique/ www.uclouvain.be/edef