

Cécile Rufié

Essai en art-thérapie
ATH4102 – Groupe 64

ENTRE THÉORIE DE L'ATTACHEMENT ET RÉTENTION SCOLAIRE, ET SI L'ART
THÉRAPIE ÉTAIT LE CHAINON MANQUANT?

Travail présenté à
Caroline Beauregard

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
23 décembre 2021



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCTION | 4 |
| 2. LE DÉCROCHAGE, ÉTAT DES LIEUX..... | 7 |
| 2.1 La clientèle à risque de décrochage : faits saillants | 7 |
| 2.2 Facteurs de risque de décrochage et facteurs de protection chez l'élève | 11 |
| 2.3 Quel impact a l'enseignant? | 15 |
| 2.4 Interventions visant le raccrochage scolaire à travers la création-réparation du lien d'attachement..... | 20 |
| 2.4.1 Interventions en milieu scolaire..... | 20 |
| 2.4.2 Interventions en psychologie et en relation d'aide | 24 |
| 2.4.3 Interventions en art-thérapie | 26 |
| 3. THÉORIE de L'ATTACHEMENT | 30 |
| 3.1 Principes | 30 |
| 3.2 Parents et attachement | 33 |
| 3.3 Spécificités de l'attachement à l'adolescence..... | 34 |
| 4. SYNTHÈSE ET PROPOSITIONS D'INTERVENTIONS ART-THÉRAPEUTIQUES VISANT AU RACCROCHAGE..... | 38 |
| 4.1 Synthèse : dénominateurs communs, manques et éléments clé de réponse | 38 |
| 4.1.1 Premier élément clé de réponse: le cadre | 41 |
| 4.1.2 Deuxième élément clé de réponse: spécificités de l'activité art-thérapeutique à l'école | 46 |
| 4.1.3 Troisième élément clé de réponse: qualités personnelles de l'art-thérapeute à l'école | 55 |
| 4.2 Mise en contexte et propositions d'activités | 60 |
| 4.2.1 Fiche activité 1 : « Poème illustré » (photos en annexe A)..... | 64 |
| 4.2.2 Fiche activité 2 : « Mon portrait d'un autre genre » (photos en ANNEXE B)..... | 66 |
| 4.2.3 Fiche activité 3 : « 1 + 1 + 1 + ... » (photos en ANNEXE C) | 68 |
| 4.3 Limites des interventions proposées | 70 |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| 5. CONCLUSION..... | 71 |
| LISTE DE RÉFÉRENCES | 82 |

1. INTRODUCTION

Depuis 2010, je travaille dans l'Ouest de l'Île de Montréal, à l'école secondaire Horizon, pour la commission scolaire Lester B. Pearson. C'est une école en adaptation scolaire offrant plusieurs programmes spécialisés. J'y côtoie des élèves de secondaire 4 et 5 à risque de décrochage qui ont été expulsés d'une ou plusieurs écoles de cette commission scolaire ou d'autres. Ces jeunes vivent dans divers milieux (centre de détention juvénile, foyer ou famille d'accueil, famille monoparentale) et expérimentent différents problèmes (comportement, violence familiale, santé mentale, consommation, acculturation, etc.) cumulés à des difficultés d'apprentissage. Leur taux de diplomation y est très faible.

Dans ce contexte scolaire, j'ai découvert combien les expériences traumatisantes de l'enfance peuvent jouer sur les chances de réussite scolaire et l'accomplissement personnel. À travers des ateliers de formation, j'ai été exposée aux « Trauma Informed Practices » (Edwards, 2017; Felitti *et al.*, 1998a; Losinski *et al.*, 2016; Malchiodi, 2014) qui aident les enseignants à ne pas heurter les élèves fragilisés. J'ai de plus été amenée à réfléchir sur l'impact dramatique des « Adverse Childhood Experiences (ACEs) » sur la vie entière de ces jeunes et tout particulièrement sur leur modèle d'attachement.

Des particularités de ces élèves découle le rôle d'enseignante teinté de travail social qui m'a amenée à réfléchir à l'importance de la qualité de mon approche personnelle en classe. Je suis devenue attentive aux manifestations du lien enseignante-élève et à son importance quotidienne ainsi qu'à son éventuel impact sur la trajectoire scolaire de ce dernier. Ainsi, au fil de mon apprentissage en art-thérapie, mon approche des jeunes a changé subtilement: au début, ma classe d'art était structurée et à finalité artistique. Puis, elle est devenue adaptable, centrée sur l'expérience créatrice du jeune plutôt que sur le résultat esthétique final. Finalement, la création artistique est devenue quasiment taillée sur mesure. J'ai réalisé que mes projets mâtinés d'art-thérapie poussaient doucement ces jeunes à devenir plus actifs en classe d'art, à changer d'attitude vis-à-vis de cette matière, vis-à-vis de l'enseignante que je suis et, parfois, vis-à-vis de l'école. Quelle était la cause de ce renversement de vapeur? Ce pouvait-il que compléter une création, recevoir de l'attention positive et un accueil régulier impacte positivement une trajectoire scolaire difficile? Le jeune réévaluait-il ses capacités artistiques, et au-delà, sa valeur personnelle et son sentiment de contrôle tandis qu'il créait? Est-ce qu'une des clés ne résidait pas dans le tissage d'un lien solide entre l'enseignante et l'élève qui motivait ce dernier à persévérer et qui

agissait comme facteur de protection contre le décrochage? Quels facteurs étaient aidants à la persévérance scolaire? Quels facteurs étaient délétères au raccrochage? Quelle latitude avais-je en tant qu'enseignante, en tant que figure d'attachement secondaire, et surtout en tant que future art-thérapeute, dans la planification d'activités créatives ayant pour but de fortifier le lien? Finalement, quelles qualités facilitant la réussite scolaire pouvaient émerger de ce lien? Tous ces questionnements et observations préliminaires m'ont guidé vers la question de recherche de cet essai et ont sous-tendu ma réflexion. Cet essai se propose d'explorer la construction-réparation de ce lien d'attachement entre le jeune et l'art-thérapeute et son impact sur le jeune au niveau de la perception de sa propre valeur, sa persévérance, son sentiment de contrôle et, possiblement, son raccrochage. La question de recherche est donc: « Dans quelle mesure les ateliers de création artistique peuvent-ils aider à créer ou à réparer un attachement sain et générer des qualités personnelles propices au raccrochage scolaire dans un contexte de jeunes à risque de décrochage? »

Afin de répondre à cette question et dans le contexte de la crise sanitaire courante, j'ai réajusté le type de recherche que je souhaitais faire. De l'étude de cas, privilégiée au départ, j'ai opté pour une recension des écrits plus adaptée aux limitations en vigueur et à la nature exploratoire et le peu de travaux réalisés à ce jour à ce sujet. Au-delà des chiffres et des statistiques, le but était de recueillir de l'information sur les paramètres prédisposant à l'abandon scolaire mais aussi de découvrir quels facteurs protégeaient les jeunes du décrochage. J'ai centré ma recherche sur les adolescents de secondaire 4 et 5, donc des élèves de 15 à 17 ou parfois 18 ans parce que c'est une clientèle que je connais bien et avec qui je compte éventuellement faire de l'art-thérapie. De plus, nous le verrons, ils constituent une population particulièrement à risque. J'ai de plus analysé les théories de l'attachement proposées par Ainsworth et Bowlby mais aussi des parutions plus récentes de Geddes, Stern et Cassidy, Meredith et West, Atger et Lamas, Bernier et ses collègues, Guédeney et Guédeney, Hamilton, Rosenstein et Horowitz, Schore et Schore, Scharf et Mayseless, Tarabulsky et associés, Zimmermann et Harlow, notamment (M. D. S. Ainsworth, 1969; M. D. S. Ainsworth et Bell, 1970; Atger et Lamas, 2015; Bernier et al., 2000; Bowlby, 1979; Geddes, 2012; Guédeney et Guédeney, 2009; Harlow, 2021; Meredith, 2009; Rosenstein et Horowitz, 1996; Scharf et Mayseless, 2007; Schore et Schore, 2008; Stern et Cassidy, 2018, 2018; G. M. Tarabulsky *et al.*, 2000; West *et al.*, 1998; Zimmermann, 2004). Je me suis plus spécifiquement intéressée à l'impact du lien d'attachement développé entre une figure d'attachement secondaire telle que l'enseignante et par extension, l'art-thérapeute, sur les

facteurs de décrochage et de protection chez l'adolescent. En effet, nous verrons qu'un attachement sain permet de développer des qualités d'apprenant que l'attachement fragile limite.

Parallèlement, en effectuant une revue de littérature sur le sujet, j'ai constaté que l'art-thérapie commence juste à pénétrer le milieu scolaire, surtout à l'école primaire (French et Klein, 2013), que ce soit en lien avec l'intimidation (Laffier, 2016), les difficultés d'apprentissage (Freilich et Shechtman, 2010), la santé mentale (Paternite, 2005), le traumatisme (Nadeau, 2001) ou la construction identitaire (Beauregard *et al.*, 2017). En étant moi-même dans le processus de devenir art-thérapeute tout en remplissant mon rôle d'enseignante à l'école secondaire, j'ai tout naturellement établi des parallèles entre le mode de fonctionnement d'une enseignante et celui de l'art-thérapeute dans le but de soutenir ou réparer le lien avec l'élève à risque de décrochage. J'ai réalisé que le développement du lien d'attachement comme facteur de protection contre le décrochage scolaire, développé au fil d'ateliers d'art-thérapie à l'école ne semblait pas avoir été exploré au Québec, dans le contexte particulier d'élèves à risque de décrochage et vivant dans des conditions délétères au développement d'un attachement sain.

Pour soutenir la réponse à ma question de recherche, j'ai aussi passé en revue ce qui avait été fait dans le domaine de l'éducation, de la psychologie et de la relation d'aide ainsi qu'en art-thérapie pour développer la rétention scolaire auprès de cette clientèle. De cette revue de littérature des mesures visant le raccrochage sont ressorties les grandes lignes qui constituent la synthèse de cet essai. C'est avec ces lignes directrices que j'ai finalement créé des activités art-thérapeutiques visant à retenir le jeune jusqu'à sa diplomation tout en lui faisant vivre une expérience positive tant sur le plan de l'attachement solide et du lien soutenant avec l'art-thérapeute, que sur un plan plus scolaire en travaillant sa persévérance, sa confiance ou autres qualités aidantes à l'apprentissage.

2. LE DÉCROCHAGE, ÉTAT DES LIEUX

2.1 *La clientèle à risque de décrochage : faits saillants*

Malgré une baisse appréciable sur les vingt dernières années, le décrochage scolaire demeure un problème très présent à travers le monde et particulièrement au Québec. Des mesures visant au raccrochage ont été mises en place au fil des années dans les écoles secondaires en conjonction avec des services psychologiques ou de soutien scolaire. En date du 30 septembre 2017, 399 560 élèves du secteur de la formation générale des jeunes (FGJ) étaient présents dans une école secondaire du Québec (ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2019). 69 672 d'entre eux sortaient du secondaire l'année d'après, diplômés pour 56 907 d'entre eux et sans aucun diplôme ni qualification pour 9 510 d'entre eux. Ces 9 510 élèves ne se sont pas réinscrits à l'année 2018-2019 dans une école secondaire, au secteur des jeunes adultes, en formation professionnelle ou au collégial: ils ont tout simplement quitté le système éducatif. Ce chiffre se transcrit en un taux de non-diplomation de 13,6 % (2017-2018) pour la province du Québec dans la population FGJ. Il était de 21,9% en 1999-2000 (ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2019) et s'est donc amélioré de 8,3 points de pourcentage en une vingtaine d'années. Le deuxième cycle du secondaire est celui qui voit le taux de décrochage le plus fort (75,7% des 13,6% totaux) avec une légère dominance pour les secondaires 5 par rapport aux secondaires 3 ou 4, tous secteurs confondus (parcours général et parcours de formation).

Les élèves présentant un handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) avec un plan d'intervention sont ceux dont la sortie sans diplôme ni qualification a le plus diminué entre 2008 et 2017, passant respectivement de 57,6% à 28,4%. On retrouve sous l'appellation EHDA les élèves présentant un TDA (trouble de l'apprentissage), un TDAH (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité), des troubles de comportements plus ou moins graves, une déficience langagière, un trouble relevant de la psychopathologie, etc. Ces élèves comptent pour une grande proportion de la population à Horizon, où j'enseigne. La diminution du taux de sortie sans diplôme ni qualification est notamment attribuée au fait que les diagnostics de TDAH ont été réalisés plus tôt dans la scolarité et suivis de mise en place de mesures d'aide concrètes dès l'arrivée au secondaire, notamment sous forme de plan d'enseignement individualisé (PEI), de mentorat ou de l'ajout d'enseignants ressources (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020).

Les différentes appellations de l'élève à risque et du phénomène de sortie précoce dans le domaine de la formation générale des jeunes (FGJ) sont nombreuses: on parle tantôt d'élève à risque de décrochage scolaire et de décrocheur (Bernard, 2019; Berthereau, 2017; Bruno *et al.*, 2017; Cossette *et al.*, 2004), de jeune en désaffiliation scolaire (Mounguengui, 2019), de processus de désadhésion au système (Esterle-Hedibel, 2006), d'élève sortant sans diplôme ni qualification (Réseau Réussite Montréal, 2021), de démobilisation scolaire (Hernandez *et al.*, 2014), de détachement scolaire (Frاندji et Vergès, 2003), d'abandon scolaire (Fischer, 2004; Janosz, 2000), d'absentéisme (Esterle-Hedibel, 2006). En anglais, on retrouve les termes « *early school leaver* » (élève qui quitte l'école précocement) (Cederberg et Hartsmar, 2013; Natriello, 1997), « *school leaving* » (sortie d'école) (Patterson *et al.*, 2007), « *school dropout* » (Carsley *et al.*, 2016; Dupéré *et al.*, 2018; Fortin *et al.*, 2013; Fredriksen et Rhodes, 2004; Janosz *et al.*, 2008). Le site de l'organisme régional Réseau réussite Montréal (2021) propose cette définition du décrochage et du décrocheur:

Le décrochage scolaire désigne le fait d'abandonner un parcours scolaire avant l'obtention d'un premier diplôme (diplôme d'études secondaires [DES], d'études professionnelles [DEP] ou encore d'une qualification [certificat de formation en métiers semi-spécialisés ou certificat de formation en préparation au marché du travail]).

Un décrocheur, appelé aussi « *sortant sans diplôme* », est un élève de la 1^{re} à la 5^e secondaire qui était inscrit dans le réseau scolaire québécois en formation générale des jeunes au 30 septembre d'une année, mais qui ne se retrouve dans aucun établissement du secteur jeunes, de la formation générale des adultes ou de la formation professionnelle du Québec au moment du suivi qui se fait près de 2 ans plus tard. (Site Internet Réseau réussite Montréal, mis à jour 8 octobre 2021)

En regardant à la loupe ces élèves sortants sans diplôme ni qualification, on voit qu'ils ont des trajectoires atypiques (Janosz, 2000; Janosz *et al.*, 2008). On constate que les étudiants qui abandonneront l'école secondaire sont différents de la population des élèves réguliers du secondaire sur le plan de leur intégration sociale et de leur lien d'appartenance avec l'école en tant qu'institution (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989, dans Janosz, 2008). À la suite d'une étude menée à Montréal, (Janosz, Boulerice, Le Blanc, and Tremblay, 2000) quatre types distincts de décrocheurs sont observés. Paradoxalement, 40% des élèves décrocheurs rapportent un haut niveau de motivation scolaire. On les qualifie de décrocheurs discrets ou "*quiet dropouts*". Un autre 40% montraient quant à eux des niveaux de difficulté scolaire et psychologique. Ils constituent la catégorie des décrocheurs inadaptés ou "*maladjusted dropouts*". Deux autres catégories de décrocheurs observés sont les décrocheurs désengagés ou "*disengaged dropouts*" (10% des décrocheurs), un groupe fortement démotivé sans difficultés socio-émotionnelles notables et recevant des résultats scolaires moyens. Enfin, le dernier 10%

représente les décrocheurs sous-performants ou “*low-achiever dropouts*”, dont l’échec scolaire ne semblait pas affecter le moral ou l’émergence de problèmes de comportement externalisés.

Dans le domaine de l’éducation, des recherches bien documentées soulignent l’importance du lien entre l’enseignant et l’élève et son impact sur la réussite scolaire (Archambault *et al.*, 2009; Fortin *et al.*, 2011; Fredriksen et Rhodes, 2004; Urdan et Schoenfelder, 2006). On peut envisager que le lien avec un enseignant significatif viendrait, dans une certaine mesure, palier aux styles d’attachement fragiles des jeunes à risque de décrochage et impacter positivement leur réussite scolaire. Les liens d’attachement des jeunes à risque ont été influencés par leur parcours de vie, notamment le manque de continuité dans les relations (avec les parents, les services sociaux et de santé, les écoles où ils ont transité, etc.) et la négligence de leurs besoins spécifiques (en termes d’attention à leur personne, d’apprentissage, de développement sain de soi, de soutien). Un attachement fragile est, de plus, corrélé à une faible confiance en soi et en autrui, et à un sentiment d’échec personnel et scolaire (Cloutier *et al.*, 2005; Cloutier et Drapeau, 2015) ce qui semble précisément se vérifier à Horizon. Ceci n’est pas éloigné de ce que rapportent Janosz et ses collègues (2008). Au sein de l’école, en termes d’engagement sur un niveau académique et social, la relation élève-enseignant devient un facteur d’intégration sociale:

School engagement evolves from complex transactions between personal and family characteristics and the school environment. It essentially characterizes both academic (achievement, motivation, involvement in learning activities) and social integration within the school (social isolation/rejection, quality of student–teacher relationships, participation in extracurricular activities). (p.22)

Enfin, la composition sociale des établissements et leur contexte territorial font partie des facteurs d’un axe social d’explication du décrochage. Au sein de l’environnement social scolaire, on retrouve les réponses psychosociales proposées par le personnel de soutien (psychologique, social, orthophonique, ressource, communautaire, etc.) à l’élève au parcours scolaire et de vie problématiques (troubles de comportement, comportement agressif, délinquance et état dépressif). Comme facteur pouvant influencer le décrochage, on retrouve l’environnement scolaire physique tel que les locaux détériorés, le matériel inadéquat, les espaces communs non attrayants, etc. Cette dimension n’est pas à sous-estimer car l’environnement physique quotidien doit être source de confort et de sécurité pour que l’élève aime y revenir (Berthereau, 2017; Gouvernement du Québec, ministère de l’Éducation et du Sport, 2013). Par ailleurs, les éléments observables du parcours scolaire de l’enfant tels que ses notes, le redoublement, la filiale, les attitudes et autres rapports (codes, plans individualisés, évaluations psychologiques) entrent dans les facteurs scolaires impactant la décision de rester scolarisé. Il ressort aussi que plus les

élèves sont âgés, plus le risque de décrochage augmente. Au niveau du genre, les garçons ont un risque plus élevé que les filles. Au Québec, en 2017-2018, 13,6 % des garçons contre 10,6 % des filles ont décroché (ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2019). C'est aussi ce que constatent Janosz et collaborateurs bien qu'ils nuancent leurs propos. Ils observent en effet que les garçons décrochent traditionnellement plus que les filles dans la population scolaire moyenne mais qu'ils sont à pied d'égalité avec ces dernières quand on ramène le décrochage au fait de suivre une trajectoire scolaire « instable » (Janosz *et al.*, 2008) Cette égalité correspond effectivement à mes observations en classe à Horizon où les trajectoires scolaires sont également instables coté filles et garçons.

Bernard (2019) aborde aussi la démobilité scolaire comme un processus évolutif enclenché au primaire. Selon lui, un premier décrochage cognitif survient durant les premières années de scolarisation quand l'élève ne peut pas rencontrer les attentes, notamment langagières. Il est suivi d'un décrochage de l'intérieur au secondaire, quand l'élève se retire du processus scolaire, se mettant ainsi en échec. Bernard poursuit avec le décrochage comme étiquetage et tous les risques de prédiction auto-réalisatrice que cela implique. La dévalorisation de soi sur plusieurs années devient un fardeau trop lourd à porter au secondaire et fait que l'élève s'identifie à cet échec et choisit la rébellion, socialement plus acceptable selon lui, et l'affiliation extrascolaire (groupe d'amis, gang, absentéisme, délinquance), toujours selon l'auteur.

Enfin, on peut ajouter que le décrochage peut être envisagé sous l'axe explicatif des politiques éducatives d'un pays. À ce sujet, le ministère de l'Éducation du Québec semble s'être mobilisé pour la rétention scolaire puisqu'il a investi 20 millions depuis 2002 au Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire (PRPRS). Cependant, le site du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur divulgue peu de parutions récentes sur ce sujet épineux si ce n'est des chiffres en lien avec la situation sanitaire que nous traversons. Le dernier plan pour le succès scolaire intitulé « L'école, j'y tiens! », remonte à 2009. Il s'était donné comme objectif pour 2020 d'atteindre un taux de diplomation ou de qualification de 80%. Cet objectif a été atteint (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). En lien avec la clientèle étudiée dans cet essai et parmi les 13 voies proposées par « L'école, j'y tiens! » afin d'influencer la réussite scolaire, on trouve la voie 11 qui concerne un meilleur accompagnement des élèves des 4^e et 5^e années du secondaire pour les mener à la diplomation. Toujours selon le document du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, cette voie propose une association entre une branche de Carrefour Jeunesse-Emploi Québec du quartier et l'école et

« vise à offrir une gamme de services permettant aux jeunes en difficulté de développer leur persévérance et leur autonomie sociale, professionnelle et personnelle ». Suite à un travail de repérage de baisse d'engagement et de baisse des résultats par la direction de l'école, on fait appel à un enseignant-ressource, un professionnel de l'école ou un représentant de Carrefour Jeunesse pour établir un plan de formation concret pour l'élève (ministère de l'Éducation, 2009, p. 30). Sur place, à l'école, le représentant de Carrefour Jeunesse assiste aussi l'élève dans la rédaction de son C.V. et dans ses démarches de recherche d'emploi étudiant. À ce jour, le site du MEES ne présente aucune mesure en lien avec l'attachement ou l'art-thérapie comme outil de rétention scolaire ce qui me fait dire qu'il serait novateur de lier le raccrochage à l'art-thérapie, en complément aux autres mesures concrètes.

On le voit, le décrochage scolaire constitue un phénomène difficile à saisir globalement. Il est observé et décortiqué de l'extérieur, un peu comme à travers un téléobjectif qui focaliserait tantôt sur des statistiques, tantôt sur la sociologie, l'Histoire, ou encore sur les politiques gouvernementales ou d'autres focales aussi nombreuses que décousues. Si on sort maintenant l'être apprenant du système global d'observation où il a été classé, il reste qu'il est le produit unique d'une combinaison de différents facteurs, notamment ceux qui ont marqué les premières années de sa vie. Les prochains paragraphes proposent de s'approcher du développement du lien d'attachement de ce jeune et de son impact sur son apprentissage, en observant à la loupe les phénomènes en jeu sur lesquels on peut penser avoir un certain impact.

2.2 Facteurs de risque de décrochage et facteurs de protection chez l'élève

Les facteurs individuels de risque de décrochage qui reviennent constamment dans la littérature sont de plusieurs ordres. Sur le plan des difficultés personnelles, le stress est très présent. Une étude menée dans des écoles publiques de milieu défavorisé par Dupéré, Leventhal, Crosnoe, Dion, Archambault et Janosz (2018) relève que le taux de décrochage dans ces écoles montréalaises était le double de la moyenne nationale, 36% pour un âge moyen de 16 ans. Les auteurs émettent l'hypothèse d'un élément stressant déclencheur menant au décrochage survenu dans les trois mois précédents la sortie du système scolaire. Parmi ceux-ci, la majorité des éléments stressants dans le dernier trimestre étaient liés à l'école (24%), à la famille (18%), aux conflits avec les pairs (18%) et aux problèmes avec la loi (15%). Le reste (25%) était un mélange de facteurs. Dupéré et ses associés envisagent deux catégories de stress. Le stress de vulnérabilité découle de problèmes cognitifs existants et d'une exposition récente à un risque réel physique ou psychologique tel que la mort d'un parent ou l'abus. Les auteurs parlent

aussi de stress lié à une prise de décision risquée. Par exemple, un élève du secondaire choisit le bénéfice à court terme de quitter l'école (prise de décision risquée) par rapport à la décision de compléter sa scolarité qui donnera des bénéfices à long terme. À cause de son développement cognitif, il est plus commun pour un adolescent que pour un adulte d'agir impulsivement sous l'effet de l'affect, de la sensibilité ou du statut social impliqué que de réfléchir à une réponse plus constructive (C. Côté *et al.*, 2018, p. 20). Vu sous cet angle, abandonner l'école pour raison financière, une grossesse non planifiée ou une addiction peut sembler la seule solution même si elle est risquée. L'étude de Dupéré *et al.* (2018) conclut donc qu'il existe une corrélation entre une exposition à un ou des facteurs de stress récents et un décrochage, sans pour autant annuler la présence de facteurs délétères au succès scolaire préexistant.

De plus, on observe dans le cadre scolaire des résultats faibles liés ou non à des difficultés d'apprentissage (Battin-Pearson *et al.*, 2000, O'Connell, Sheikh, 2009, Fortin *et al.*, 2013, Ayedi, Chérif, Kossentini, Boudabous, Moalla et Ghribi, 2018); une désaffiliation rapide (spécialement lors du passage entre le primaire et le secondaire) en lien avec des exigences inatteignables (Bautier *et al.*, 2002 ; Bonnéry, 2003, 2004 ; Broccolichi, Ben Ayed, 1999); une faible estime de soi qu'on retrouve chez plus de 50% des redoublants (Ayedi *et al.*, 2018); un sentiment d'incompétence (Bernard, 2007); des problèmes de comportement (Fortin *et al.* 2006); un manque de motivation et un faible sentiment d'auto-détermination (Vallerand, Fortier et Guay, 1997).

De nombreuses études confirment par ailleurs que c'est l'institution scolaire elle-même qui est productrice de décrochage (Baker *et al.*, 2001). C'est le cas quand l'école n'offre pas un cadre clair, structuré et cohérent (Janosz, Leblanc, 1996) ou encore, lorsque le contexte scolaire est dégradé (Bernard, 2007 ; Potvin *et al.*, 2004) ou que les jeunes à risque de décrochage perçoivent la classe comme un milieu peu organisé (Cossette *et al.*, 2004). Tous ces groupes ont en commun des difficultés d'apprentissage et des problèmes de comportement en plus de vivre de la désorganisation familiale, un manque de soutien émotionnel et scolaire (aide aux devoirs, rencontres parents-profs) de la part de leur(s) parent(s). Leurs relations négatives avec les enseignants ont de fortes conséquences sur l'échec scolaire et l'absence de persévérance (Davis, Dupper, 2004 ; Englund *et al.*, 2008 ; Fortin *et al.*, 2006, Murray, 2009). Bacchini *et al.* (2009) constatent que la culture de violence communautaire dans le milieu de vie cause chez le jeune une désensibilisation au danger et aux conduites violentes. Il y apprend à ne pas négocier mais à imposer, à survivre avec les outils qui lui servent tous les jours. Par conséquent, écouter

l'autorité que représente l'enseignant n'est pas une habitude, l'autorégulation émotionnelle reste difficile (colère, agitation, irritabilité, impulsivité, distraction facile) et la tendance à intimider prévaut souvent dans les rapports observés à l'école. Par ailleurs, l'anonymat et l'isolement (Rodriguez, Françoise Bruno, Christine Félix, Frédéric Saujat 2010), en lien avec de la difficulté à nouer des relations avec leurs pairs (Fortin *et al.* 2013) renforcent l'envie de décrocher. Enfin, les préjugés négatifs des enseignants envers les élèves (Esterle-Hedibel 2003) sont souvent cités comme facteurs délétères.

Sur un plan personnel et familial, l'élève décrocheur peut avoir vécu ou vivre encore de la dépression (Fortin *et al.*, 2004; Fortin, Marcotte *et al.*, 2006), un isolement social, des ruptures familiales répétées et des accidents de la vie associés à des situations sociales précaires (Aston, Mac Lanahan, 1991; Millet, 2004). J'ai aussi observé que l'élève à risque de décrochage de type dépressif vit de l'irritabilité, des difficultés de concentration, une perte d'intérêt dans les activités habituelles, de la fatigue constante, de l'insomnie, de l'agitation, des idéations suicidaires et de l'absentéisme. Dans le contexte familial des élèves (Battin-Pearson *et al.*, 2000 ; Englund, Egeland, Collins, 2008 ; Jimerson *et al.*, 2002), les relations entre les parents et leur enfant apparaissent déterminantes dans le parcours des jeunes potentiellement décrocheurs. Lagana (2004) souligne que le manque de cohésion entre les membres de la famille peut être fragilisant pour les adolescents. Les enfants de familles monoparentales ou recomposées, issus d'un milieu socio-économique bas (Rumberger, 2001 ; Englund, Egeland, Collins, 2008) apparaissent comme plus exposés au décrochage. La fréquente mobilité résidentielle n'aide pas non plus la situation (Aston, McLanahan, 1994). Le niveau d'études des parents (en particulier celui de la mère) et les faibles attentes parentales entrent également en jeu (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Hauser, Solon, Pager, 2004).

À l'opposé de cette liste de facteurs négatifs se trouve l'environnement positif de la classe qui offre de la constance, des rituels de début et de fin d'activité, une régularité dans l'emploi du temps, des instructions claires et un vocabulaire connu (Craig, 2008). L'auteure ajoute qu'il est aidant que des opportunités de formuler adéquatement un besoin d'aide soient offertes lorsqu'elles sont suivies par une réponse prompte et positive en termes de matériel ou de quoi que ce soit qui manque à l'élève à ce moment-là (p.79). Toujours selon elle, il est important pour l'enseignante de « communiquer au moins une fois par jour » ou du moins régulièrement combien elle apprécie ses élèves et « à quel point elle est heureuse de travailler avec eux » (*idem*). Bien que ces propos soient adressés à des élèves du primaire, ils restent valides pour une population

adolescente : l'enseignante nuancera sa formulation pour l'adapter à des adolescents. Janosz et al. (2008) constatent qu'il existe un effet positif concret des services et interventions scolaires spécifiques qui doivent être adaptés, reçus à court et moyen terme par la clientèle à besoins spéciaux identifiée à haut risque de décrochage. Feinstein et Peck (2008) et le MEES (2009) soulignent qu'en identifiant ces besoins au début de l'école secondaire on agrandit la fenêtre temporelle d'aide à cette population. Cette aide ciblée, différenciée et précoce ainsi que l'accès à des ressources spécialisées arriveraient à temps pour soutenir le développement académique et socio-émotionnel de ces élèves. Ces études justifient parfaitement le recours à l'aide ciblée, différenciée ainsi qu'à l'accès à la ressource spécialisée que constitue l'art-thérapie.

Parmi les facteurs contrant le décrochage figurent les nombreuses relations sociales des jeunes au secondaire (Lessard *et al.*, 2009), l'estime de soi (*idem*), un sentiment d'efficacité (Qudsyi et al., 2020) et une capacité à décider de sa trajectoire scolaire et professionnelle. L'étude de Lessard et ses associés (2009) confirme les travaux de Knesting et Waldron (2006), qui déterminent comme facteurs de persévérance chez les jeunes l'orientation vers un but, la croyance qu'ils vont tirer profit de l'obtention d'un diplôme et une volonté d'obéir aux règles du jeu scolaire. Une relation signifiante avec un ou plusieurs enseignants qui croient en leur potentiel, les conseillent et se préoccupent de leur devenir (Fallu, Janosz, 2003) a un impact positif sur le fait que le jeune s'accroche.

Selon certains auteurs (Bautier *et al.*, 2002 ; Bonnéry, 2003 ; Méard, 2013), il semblerait que ce soit dans la structure elle-même de l'école que les évolutions des mesures de rétention des élèves à risque soient les plus prometteuses. Un processus d'apprentissage co-construit « en situation » apparaît intéressant, notamment à travers les interactions entre enseignants et élèves au sein de la classe dans le cadre d'une approche « orientée-activité ». En ceci, les activités art-thérapeutiques semblent toute indiquées puisqu'elles impliquent un groupe classe de taille réduite (idéalement), où les interactions entre l'animateur et les jeunes se font en réalisant une activité artistique non évaluée. Denault et Fortin (2012) étudient le lien entre la participation des élèves à des activités parascolaires et la diminution du risque de décrochage. L'implication à l'école de la famille et de leaders de la communauté offre une perspective différente et démontre à l'élève qu'on s'intéresse à lui. Selon l'approche de l'école comme système structurel de type communautaire, Beauregard (2014) observe que les enfants des familles ayant peu accès, faute de moyens financiers, au soutien psychologique privé bénéficient d'un système de soutien (psychologique, conseil) à l'intérieur de l'école. C'est le cas lorsque des interventions ayant pour

cible les problèmes émotifs et comportementaux se déroulent en classe sous la direction de l'animatrice en art-thérapie ou en ateliers d'expression créatrice (Rousseau *et al.*, 2014). L'école secondaire est un endroit où cet accès pourrait être facilité afin que non seulement le travailleur social soit impliqué mais aussi l'équipe école. De plus, intervenir dans la classe elle-même en ciblant les interventions visant à améliorer le comportement et le contrôle des émotions est envisageable et mentionné dans la littérature (Hong, Yufeng, Agho, et Jacobs, 2011; Vo, Sutherland et Conroy, 2012, dans Beauregard, 2014)

2.3 *Quel impact a l'enseignant?*

Comme nous l'avons déjà abordé, la présence avérée d'un lien positif entre enseignant et élève a été corrélée avec une augmentation de la rétention des élèves (Geddes, 2012). À travers des rencontres fréquentes et régulières avec le jeune, l'enseignant, comme le ferait l'art-thérapeute, développe bien sûr un lien avec le jeune, mais il offre aussi un cadre sécuritaire à l'élève et il possède un éventail d'outils et de stratégies visant le succès scolaire du jeune. Étant enseignante et future art-thérapeute, je suis convaincue de la validité de cette démarche qui utiliserait de façon symbiotique les forces des deux professions. Cela étant dit, à l'origine, quelle part l'enseignant joue-t-il dans cette relation avec l'élève et son raccrochage?

Rappelons qu'un attachement fragile peut interférer notamment avec le développement de compétences sociales du jeune et qu'il est avéré que celles-ci seront nécessaires à son succès scolaire (Craig, 2008). De plus, du manque de confiance en la figure d'attachement primaire découle un manque de confiance en ses propres capacités (Craig, 2008). C'est parce que le risque inhérent d'échec lié à l'exploration (de nouveaux savoirs, de solutions, de réponses, etc.) rajoute un niveau de stress intolérable qu'il rend inenvisageable l'exploration. Or, l'exploration est pourtant à la base de l'apprentissage. Comme l'écrit Geddes (2012): « la capacité de s'intéresser aux objets extérieurs avec curiosité et créativité est à l'origine de la capacité de s'engager dans des apprentissages (p. 55). » Ceci a bien sûr des répercussions sur le comportement en classe du jeune. S'il craint d'explorer, il va chercher à être constamment rassuré ou à retenir l'attention de l'enseignant. Il va peut-être manifester de la colère, se mettre en retrait ou être évitant dès que ses attentes ne sont pas comblées. Or, la réponse donnée aux comportements indésirables (agressivité, impolitesse, vandalisme, etc.) est souvent la détention, la suspension ou le renvoi (Fortin, Marcotte et al., 2006). Ces trois conséquences renvoient l'élève dans son milieu familial, renforçant son exposition au quelconque problème présent dans ce milieu. Au-delà de ce fait, vue sous l'angle de l'attachement, cette exclusion relaie le message implicite que la présence du

jeune dans l'école n'est pas bienvenue et elle peut faire vivre au jeune un autre rejet potentiel. Colley et Cooper (2017) soulignent que même si les comportements et les émotions en lien avec ces élèves peuvent être difficiles à vivre pour l'enseignant, il est important d'apprendre à se soustraire à une potentielle relation conflictuelle.

Sans surprise, Fredriksen et Rhodes (2004) ainsi que Fortin, Plante et Bradley (2011) trouvent des similarités entre l'histoire d'attachement de l'enseignant et ses méthodes de travail avec ses élèves, de la même façon qu'on envisagerait la parentalité en fonction du lien d'attachement que le parent a construit dans sa propre histoire. Ainsi, les qualités menant au succès scolaire ressemblent à celles créées par un lien sûr avec le donneur de soin primaire. Pour que ces modifications positives se réalisent, il faut que la relation enseignant-élève soit empreinte de communication claire, de confiance réciproque, d'implication de la part des deux parties et de réactivité de la part de l'enseignant. Toujours selon Fredriksen et Rhodes (2004), contrairement à ce qui peut être vécu à cet âge vis-à-vis de la figure de référence primaire, la relation avec l'enseignant est dépourvue de sérieux conflit et se définit, dans le meilleur des cas, par un haut niveau de proximité entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant se constitue en figure de référence secondaire et sert de support à ce dernier, encourageant l'exploration ainsi que l'autorégulation dans le domaine social, émotionnel et cognitif du jeune.

Selon cette même perspective de l'attachement, Fortin et ses associés (Fortin *et al.*, 2011) avancent que « la qualité de la relation enseignant-élève serait directement liée à la qualité de la relation parent-enfant. » et que les difficultés au niveau du comportement reflètent une relation enseignant-élève négative. Aussi, l'enseignant, « aborderait sa classe avec son propre patron relationnel qui reflète ses émotions et ses attentes concernant ses interactions avec les élèves et déploierait des stratégies motivationnelles à l'image de son propre style d'attachement (Kennedy et Kennedy, 2004, dans Fortin *et al.*, 2011, p. 7-8) » De même, la perception de son élève par l'enseignant aurait une répercussion directe sur la qualité et le type de relation qu'il établit avec ce dernier. Dans le cadre d'une relation enseignant élève positive, les auteurs soulignent que cette dernière est une source d'attachement sécurisant aidant à renforcer le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève et sa persévérance. La relation enseignant-élève y est envisagée comme la réactualisation de la relation d'attachement avec les figures parentales. Une bonne relation dans ce contexte est définie par « un faible niveau de conflits accompagné d'un haut niveau de proximité et de soutien (Fortin *et al.*, 2011, p. 6). ». L'enseignant « éviteur de transgression » présenté par Geddes (2012, p.20) correspond à la description donnée par Fortin

et associés (2011). Ils avancent de plus que la relation élève-enseignant positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands chez les élèves à risque de décrochage que chez les jeunes sans difficulté.

Ce système d'enseignement en lien avec l'attachement, vient exposer le jeune à une gestion par l'enseignant de relations saines, chaleureuses et respectueuses en classe. Ceci donne au jeune une nouvelle interprétation, plus juste, des relations et interactions appropriées. Fredriksen et Rhodes (2004) rapportent que les enfants qui ont fait l'expérience de l'insécurité avec leur figure d'attachement primaire sont naturellement portés à être ambivalents ou réticents envers l'exploration et les expériences d'intimité. Au contraire, les auteurs précisent que les enfants qui ont formé des liens sécurisés, incluant ceux formés plus tard dans la vie adolescente en connexion avec une figure secondaire, vont développer des outils adaptés à l'exploration, base de l'apprentissage et précurseur de tout apprentissage réussi.

Selon Delage (2017), il est constructif que les enseignants, quel que soit le niveau qu'ils enseignent, développent 4 qualités qui aident à créer et à maintenir ce lien. Ces qualités sont la disponibilité, la sensibilité (empathie), l'acceptation et la coopération. Elles sont gage de confiance et de base de sécurité pour les élèves. Delage précise que la disponibilité permet de montrer à l'enfant que l'enseignant veut son bien et se rend accessible à ses besoins. La sensibilité lui permet de voir les forces, les faiblesses de l'élève et de comprendre le point de vue de celui-ci, de lire ses signaux de détresse, par exemple. L'acceptation de l'enfant sans qualifier, dans sa spécificité et sans vouloir appliquer les mêmes réponses automatiquement à chacun donne le sentiment à l'élève d'être accepté tel qu'il est, ce qui est à rapprocher de la relation thérapeutique d'accueil empathique. À ce sujet, Faircloth (2012) se penche sur la répercussion de la prise en compte des intérêts de l'apprenant dans le travail demandé en classe sur son engagement scolaire. En effet, par l'expression de sa singularité sous forme de court projet de création de textes personnels en classe de langue, l'élève de secondaire à risque de décrochage a pu réaliser la tâche demandée. Il a à la fois exprimé son identité (dans son texte) en partageant ses goûts musicaux de façon créative dans un espace collectif (la classe). Cette création identitaire a été reçue et accueillie telle quelle par l'enseignant. Ce que cet élève a choisi de montrer en classe est une partie de sa personnalité *sans masque* qui rejoint l'acceptation de l'élève par l'enseignant pour ce qu'il est vraiment. Cet exercice a été constructif autant sur un plan personnel d'acceptation de soi, que sur un plan scolaire puisque la tâche demandée a été

réussie. On peut noter ici le thème de l'image de soi qui un sujet riche et exploitable en art-thérapie. Nous y reviendrons plus tard.

Enfin, la coopération entre enseignant et apprenant est une qualité qui permet de fixer des objectifs à atteindre et de trouver un sens au contenu des apprentissages. Delage suggère ce que les enseignants travaillant avec des élèves en difficulté d'apprentissage décomposent « une tâche scolaire en étapes successives et limitées, afin que, parvenant à réussir ici et maintenant, l'enfant puisse se projeter dans le futur (Delage, 2017, p. 9) ». À propos de la tâche scolaire, Geddes (2012) inclue cette dernière comme outil au cœur du développement du lien. À ce propos, la psychopédagogue écrit :

Avec le temps, la tâche peut être le pont qui relie l'enseignant à l'élève plutôt que les séparer. À travers ce pont, l'élève ressent un intérêt fiable et une préoccupation sans se sentir menacé par des sentiments envahissants. Barry [l'élève pris en exemple par l'auteure] peut entrer plus facilement en relation avec son enseignante et étendre son répertoire d'expériences; ses résultats s'améliorent. (Geddes, 2012, p. 72-73)

Toutes ces qualités mises ensemble résultent chez l'élève en un soulagement et indirectement en une plus grande disponibilité à apprendre car la base de sécurité est établie. Sans elle, il n'y aura pas d'apprentissage. Sans apprentissage, l'intérêt scolaire diminue, les résultats baissent et finalement seul le risque de décrochage est augmenté. L'enseignant constitue une base de sécurité possible en cas de stress et c'est un fait que l'école est une source de stress quotidienne, spécialement pour les élèves en difficulté.

De l'autre côté du continuum, pour Maryse Esterle-Hedibel (2006), l'enseignant peut être la personne qui aggrave la déviance par le style de relation qu'il entretient avec l'élève. Il peut par exemple tourner la prophétie auto-réalisatrice d'échec une réalité si à chaque jour il ne donne à l'élève que des occasions d'être en échec. Ce faisant, l'élève intériorise progressivement la stigmatisation, accumule les frustrations et finit par lâcher l'école. En effet, si Esterle-Hedibel rapporte que certains parents effectuent « le contrôle parental, appelé aussi supervision qui permet d'anticiper, de détecter et de surmonter les comportements déviants éventuels de l'enfant (p.59) », elle n'aborde pas le cas possible où l'enseignant jouerait un rôle similaire. Selon ce principe, il pourrait incomber à l'enseignant volontaire, dans une certaine mesure et sous une forme proche de celle du parent, de tisser des liens tout en étant au courant quotidiennement des problèmes rencontrés par l'élève et d'aider à y remédier.

Selon cette même perspective de l'attachement, Fortin, Plante et Bradley (Fortin *et al.*, 2011) avancent que « la qualité de la relation enseignant-élève serait directement reliée à la qualité de la relation parent-enfant. » et que les difficultés au niveau du comportement reflètent une relation enseignant-élève négative. Aussi, l'enseignant, selon ses caractéristiques personnelles, « aborderait sa classe avec son propre patron relationnel qui reflète ses émotions et ses attentes concernant ses interactions avec les élèves et déploierait des stratégies motivationnelles à l'image de son propre style d'attachement. » (Kennedy et Kennedy, 2004, dans Fortin *et al.*, 2011, p. 7-8). Dans le cadre d'une relation enseignant élève positive, les auteurs soulignent que cette dernière est une source d'attachement sécurisant aidant à renforcer le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève et sa persévérance. La relation enseignant-élève y est envisagée comme la réactualisation de la relation d'attachement avec les figures parentales. Une bonne relation dans ce contexte est définie par « un faible niveau de conflits accompagné d'un haut niveau de proximité et de soutien (Fortin *et al.*, 2011, p. 6). » Il n'est pas précisé s'il s'agit du primaire ou du secondaire mais il est avancé que la relation élève-enseignant positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands chez les élèves à risque de décrochage que chez les jeunes sans difficulté. Par répercussion, cette relation a aussi un impact non négligeable sur la qualité de vie de l'enseignant.

Cette relation enseignant-élève impacte d'autres sphères. Premièrement, la sphère de l'engagement et la réussite scolaires (participation en classe, attitude améliorée, respect); l'attitude envers l'école (perçue comme ayant un sens) (Fortin *et al.*, 2011, p. 10). Si l'élève se sent soutenu, il aura davantage tendance à valoriser les matières scolaires. Ces interactions peuvent constituer une base sécurisante où les jeunes peuvent développer des compétences aidantes à la réussite, telle que la motivation ou la persévérance et un sentiment d'efficacité sans se sentir inquiétés par l'éventualité de l'échec. Deuxièmement, la sphère du bien-être psychologique avec une diminution des symptômes dépressifs et d'anxiété, des somatisations (mal de ventre, etc.), une augmentation de l'estime de soi, une diminution des manifestations de la colère, un meilleur contrôle interne des pensées (Fortin *et al.*, 2011, p.12). Troisièmement, la sphère du comportement et des habiletés sociales : les auteurs Fortin, Plante et Bradley (2011, p.12 et 13) relèvent moins de problèmes de comportement, notamment violents, déviants et à risque et de meilleures compétences sociales avec les pairs et les adultes.

D'autres qualités et attitudes de l'enseignant facilitant l'émergence de qualités scolaires propices à la persévérance ont été recensées ci-après. On y retrouve le soutien aussi bien émotionnel que

matériel (incluant le soutien à l'autonomie) de la part de l'enseignant; la chaleur; le fait de prendre soin de l'autre (*caring*), d'y faire attention. Son côté humain; ses encouragements; le renforcement positif; le respect et l'équité; des attentes élevées mais réalistes envers les élèves sont également déterminants. Parallèlement, un enseignant ayant recours à des modes de communication variés, un style démocratique, ayant une certaine proximité avec les élèves à travers des activités communes et maîtrisant l'alternance entre le contrôle (je décide) et le lâcher prise (je vous laisse décider) sont toutes des qualités aidantes à la persévérance scolaire (Fortin *et al.*, 2011, p. 15-17). Enfin, Dupéré *et al.* (2018, p. 118) proposent que l'enseignant se rende disponible, à condition d'être formé et soutenu adéquatement par des professionnels de la santé mentale, à la détection rapide des besoins de l'élève afin de l'aider à faire face à des épreuves académiques ou personnelles majeures. Il peut référer ce dernier à l'art-thérapeute présent sur les lieux afin de chercher une solution alternative mettant en échec le décrochage accidentel au lieu de l'encourager ou simplement l'ignorer.

En revanche, Fortin et associés (2011) relèvent des qualités et attitudes de l'enseignant négatives tels que le désintérêt, la critique, le désengagement, la froideur, l'impatience, l'hostilité, la lutte de pouvoir, l'usage de mesures coercitives et le favoritisme. Ils concluent en recommandant que la formation aux enseignants contienne de l'information sur les besoins spécifiques de l'adolescence et sur l'impact de la relation élève-enseignant. Ils insistent sur le rôle déterminant de l'enseignant dans le parcours scolaire (et de vie) de l'adolescent, plus particulièrement sur le parcours de l'élève à risque, ainsi que sur les façons d'établir et de maintenir une relation positive favorisant l'émergence de qualités scolaires qui pouvaient faire défaut. Bien que la plupart de ces points figurent au cursus du baccalauréat en enseignement, les qualités personnelles susceptibles de développer le lien ne peuvent malheureusement pas être apprises.

2.4 Interventions visant le raccrochage scolaire à travers la création-réparation du lien d'attachement

2.4.1 Interventions en milieu scolaire

Aux États-Unis, des mesures préventives de décrochage scolaire ont été mises en place à travers des programmes alternatifs qui ont un effet sur l'achèvement de la scolarité. Ils ont pour vocation d'offrir un environnement d'apprentissage rassurant, une équipe investie et aidante qui se sent responsable dans les résultats des élèves, une culture scolaire qui encourage la prise de risque et l'autonomie, un faible ratio enseignant élève qui garantit le suivi de près et un encadrement

spécialisé (Bernard, 2019). L'école dans laquelle je travaille ressemble beaucoup à une de ces écoles alternatives américaines mais elle offre en plus un programme à vocation professionnelle.

Une expérience de raccrochage a été menée en 2014, dans un lycée français à vocation professionnelle. La proportion des 15-18 ans dans le total des décrocheurs observés était de 57%. L'auteur de cette expérience, Berthereau (2017), qui par ailleurs déplore qu'« aucune mesure mise en place par l'Éducation nationale ne prenne en compte l'apport de la théorie de l'attachement (p.17) », avait assigné un tuteur à chacun des 10 élèves repérés comme décrocheurs potentiels. Le but de l'opération, basée sur les théories de l'attachement, était de restaurer le goût de l'école à travers le développement d'une relation d'attachement secondaire. Pour Berthereau (idem), il est « indéniable qu'un adolescent décrocheur ne peut rester dans sa formation initiale que s'il a réussi à créer un lien sécurisant avec un ou des adultes de la communauté éducative (p.20). » L'impact positif de la reconnaissance sur l'élève à risque de désaffiliation a aussi été le sujet d'une étude de Pelletier et Alaoui (2016) et cette reconnaissance est nécessaire pour éviter que l'élève ne vive à la fois l'invisibilité sociale (paroles d'élève rapportées : « les profs ne savent même pas qui je suis. », « Je ne sais pas ce qu'ils pensent de moi ») et le mépris social (« pour eux, je ne suis bonne à rien », « Ils disent que j'écoute pas et que j'ai beaucoup de difficultés (Pelletier et Alaoui, 2016, paragr. 68). »

Toujours selon le principe que le groupe restreint (12 élèves dans ce cas) aide l'élève en difficulté, Gaëtan et Gaëtan (2016) ont réalisé une recherche-action basée sur les théories de l'attachement. Le principe de départ est que le sentiment de sureté (SdS) mis en place tôt dans la vie, grâce à un attachement sécurisé, permet d'apporter les qualités nécessaires à la réussite et donc à la persévérance scolaire. Le SdS permet ainsi la sérénité nécessaire à l'exploration interne des émotions liées aux apprentissages (aussi bien en situation d'échec que de succès), la curiosité intellectuelle et la capacité à s'ouvrir aux autres et à créer des liens. Ce sont toutes des qualités aidantes à la performance et au bien-être de l'élève. Cette recherche a été menée sur deux axes : des ateliers d'une part, visant à améliorer le sentiment de sécurité des élèves et d'autre part, le travail de support en équipe des professeurs afin d'améliorer la confiance professeur-élève. Le travail en atelier n'est pas scolaire, il vise à explorer le sentiment de sécurité des élèves en mettant en scène une situation qui n'a pas fonctionné en classe et qui a mis l'élève en colère : par exemple, recevoir un mauvais résultat à un test. L'approche relationnelle est une approche de support sans être thérapeutique. La parole est laissée aux élèves qui découvrent qu'ils peuvent être à l'écoute de leurs pairs, prendre en compte des points de vue autres que les

leurs et réguler leur colère. À l'issue de cette expérience, Gaëtan et Gaëtan rapportent que l'engagement et les comportements se sont améliorés, ainsi que les résultats scolaires. Cependant, ils observent que le SdS diminue s'il n'y a pas de suivi dans les ateliers sur toute l'année. La continuité est un autre point primordial au maintien du lien.

Au Canada, Janosz (2000) propose de concevoir l'environnement scolaire comme un facteur de protection qui peut venir moduler les effets délétères des facteurs de risque familiaux et individuels tels que différents types d'attachement insécure. Pour véritablement aider un adolescent en difficulté et maximiser les chances de réussite des interventions, il faut jumeler de façon optimale, au cas par cas, les stratégies d'intervention aux facteurs les plus déterminants de chaque élève, que ce soit un élève à risque de décrochage inadapté (*maladjusted dropout*), désengagé (*disengaged dropout*), discret (*quiet dropout*) ou sous-performant (*low-achiever dropout*). Pour la catégorie « inadaptés » Janosz propose des interventions de nature comportementale (habiletés sociales, autorégulation, désintoxication...) alors que les discrets pourraient bénéficier d'un soutien proprement pédagogique. Enfin, il faudrait davantage travailler sur la motivation des désengagés (Janosz, 2000).

Pour adresser le fait que les étudiants à risque de décrochage ont besoin de mesures adaptées à leurs spécificités, Rose et Gilbert (2017) observent des écoles primaires et secondaires en Grande-Bretagne opérant selon les principes des théories de l'attachement. Appelées les « Attachment Aware Schools » (ASS), leur but est de promouvoir des relations qui nourrissent le plein développement scolaire, socio-émotionnel et comportemental de tous les enfants. Les auteures de ce document, citant Bowlby (1969, 1982), avancent que le principe de fonctionnement de ces écoles est basé sur le besoin inné d'appartenance et de sécurité de tout un chacun, spécialement l'enfant. Les adultes de l'école sont les figures d'attachement secondaires qui vont contribuer à améliorer les comportements découlant d'un attachement insécure tout en encourageant et aidant à l'émergence de comportements positifs, notamment dans le domaine de la performance scolaire.

AAS focus on the importance of attachment, attunement, and trauma-informed practice to address children's individual needs. There is an acknowledgement and acceptance of adults as providing a 'secondary attachment figure' that may both ameliorate insecure-attachment behaviors and encourage development of more secure ones." (Rose et Gilbert, 2017, p. 38)

Rose et Gilbert (2017) listent 4 principes répondant aux besoins innés de l'enfant que l'école AAS s'engage à fournir à ses élèves : le besoin de se sentir vu (to be *seen*), le besoin de se sentir sûr

(to feel *safe*), le besoin de se sentir apaisé (to be *soothed*) et celui de se sentir sécurisé (to feel *secure*). Elles détaillent les manifestations de ces quatre principes. À titre d'exemple, pour se sentir vu l'élève a besoin de sentir qu'on accueille son individualité, qu'on se souvient de détails personnels, qu'on note ses réussites, etc. Pour qu'un élève se sente sûr, il a besoin que la classe et l'école soient sûrs, que les attentes soient hautes, claires et prévisibles, que des adultes agissent comme mentors, etc. Pour qu'un élève, quel que soit son âge, se sente apaisé, il a besoin de voir que le personnel est disponible, que l'adulte est calme et apaisé lui-même, qu'il maîtrise les techniques de désamorçage en cas de crise et jongle efficacement avec le fait de ne pas être à la fois trop contrôlant tout en restant en contrôle. Enfin, voici quelques exemples de comportements qui contribuent à générer un sentiment de sécurité : la prédictibilité des attentes, routines et limites, un ton de voix régulier et calme, une disponibilité du personnel et une opportunité de faire bien donnée à chaque jour, sans rancune pour ce qui s'est passé la veille (*clean slate*). Le personnel d'une école AAS est formé aux techniques de *coaching* émotionnel et on encourage le fait que les éducateurs établissent un lien de type attachement avec les élèves. Rose et Gilbert expliquent:

Educators themselves might establish 'attachment-like' relationships with their pupils (i.e. nurturing and responsive), particularly with challenging and vulnerable pupils, to enhance learning opportunities and finally, secure attachment relationships correlate strongly with higher academic attainment, better self-regulation, wellbeing and social competence."(Rose et Gilbert, 2017, chap. 4)

Selon la même théorie de l'attachement, Colley (2017) observe de petits sous-groupes appelés « *nurture groups* » créés pour répondre aux besoins d'élèves du primaire éprouvant une variété de problèmes d'ordre émotionnel et d'attachement. Chiappella (2015) a observé qu'à l'école secondaire, les *nurture groups* peuvent impacter positivement les difficultés émotionnelles rencontrées par les jeunes. Il peut cependant être stigmatisant pour l'élève, quel que soit son âge, d'être séparé de son groupe d'appartenance. En conséquence, et pour éviter ce désavantage, l'implantation d'une telle mesure nécessite une attention particulière aux détails (appellation, recrutement, récurrence, durée, etc.) afin de s'assurer du soutien et de la pérennité du projet auprès des élèves concernés.

Il a été observé que l'anxiété était le trouble mental le plus fréquent, touchant un tiers des adolescents (Merikangas *et al.*, 2010, dans Carsley *et al.*, 2016, p. 79). Carsley, Heath, Gomez-Garibello et Mills (2016) se sont penchés sur l'impact possible de la pleine conscience (*mindfulness*) sur la baisse de l'anxiété chez les élèves du secondaire. Ils avancent que la pleine conscience serait un facteur aidant à contrer le décrochage puisqu'elle rendrait possible le fait de supporter les différentes sources d'anxiété rencontrées à l'école secondaire.

Pour résumer les différents points clés de cette section, il ressort que les interventions faites dans les milieux scolaires visant l'augmentation du taux de persévérance proposent tous une taille de classe réduite pour aller au plus près des besoins spécifiques (Bernard, 2019; Berthreau, 2017; Chiappella, 2015; Colley, 2017, 2017; Gaëtan et Gaëtan, 2017). La présence d'une ou plusieurs figures de référence pour l'élève à risque de décrochage permet de développer un lien de confiance et encourage l'élève à rester scolarisé. La reconnaissance des compétences réelles de l'élève (Pelletier et Alaoui, 2016) est aussi importante dans sa prise de décision de rester scolarisé ou non. De plus, une approche par atelier permettant aux élèves à risque d'expérimenter le sentiment de sureté (SdS) de façon suivie dans un cadre éthique et harmonieux (Gaëtan et Gaëtan, 2016) participe aussi au raccrochage. Par ailleurs, les écoles de type « Attachment Aware schools » (Geddes, 2017) font ouvertement appel à la théorie de l'attachement entre figure d'attachement secondaire (enseignant, personne référente) et élèves, en s'assurant que les besoins de base de ces derniers comme être vu, se sentir sûr, apaisé et sécurisé sont nourris par l'équipe formée en coaching émotionnel. Colley (2017) observe l'impact positif des « nurture groups » offerts à des élèves présentant des attachements fragilisés. Enfin, il est prouvé que des techniques concrètes de relaxation et de pleine conscience aident les élèves présentant une personnalité de type anxieuse (Carsley *et al*, 2016).

2.4.2 Interventions en psychologie et en relation d'aide

La recherche récente en psychanalyse relationnelle, psychologie développementale et neurobiologie (Gerhardt, 2014, dans Odgers, 2014) relève que, quels que soient les acteurs d'une nouvelle relation d'attachement (parent et enfant, thérapeute et client), cette relation en est une de corégulation ayant pour but l'établissement d'une base de sécurité. Ceci s'inscrit adéquatement dans les théories de l'attachement. Gerhardt (Schore et Schore, 2008) explique que cette relation thérapeutique implique la reconnaissance de sentiments existants d'une part, et une réactivité (« responsiveness ») appropriée d'autre part. Entre le client et le thérapeute, le va et vient est mutuel, allant de la demande à la réponse adaptée tout en donnant, pour le thérapeute, une rétroaction sur ce qui est vécu. Cette relation implique aussi la réparation d'interprétations ou de réponses passées inadéquates. Sous cet angle, on peut aisément apprécier que la relation thérapeutique soit une relation d'attachement dont un des buts est de faire naître la confiance entre le jeune et une figure d'attachement secondaire (thérapeute). Gerhardt (2014) a travaillé avec des dyades mère-enfant et place l'alliance thérapeutique comme premier maillon dans la chaîne de développement de la relation client-thérapeute. Elle précise que les gens qui n'ont pas expérimenté la base sécuritaire avec leur figure d'attachement, que ce

soit l'enfant ou même le thérapeute, pourront avoir de la difficulté à intégrer l'idée que « nous » joue une part primordiale dans la construction de la relation. En effet, comment envisager de corrélation sans « nous »? Gerhardt (2014) ajoute qu'un point primordial à prendre en compte dans cette co-construction du lien est l'empathie. Encore une fois, comment apprécier l'état émotionnel de l'autre et y répondre sans ressentir ce que l'autre traverse? C'est en ceci que l'empathie est un outil primordial dans la construction de la base de sécurité. Ce parallèle entre la construction d'un lien d'attachement sécuritaire entre un enfant et sa figure d'attachement primaire et l'alliance thérapeutique basée sur la construction d'un attachement sécuritaire du client à une figure secondaire (thérapeute) est primordial. Dans le contexte de l'art-thérapie, ce principe tient. Le travail de construction du lien se fait principalement à travers une routine sécurisante dans un cadre accueillant à travers les productions artistiques du client et le travail client-art-thérapeute-œuvre autour du message que les créations portent.

Une autre approche pertinente du lien d'attachement dans le contexte de cette étude, avec notre clientèle, est celle de Sandra Bloom (2014). Son approche thérapeutique s'inscrit dans le cadre des « Trauma-Informed Practices » (TIPs), des ACES (Felitti *et al.*, 1998b) et des théories de l'attachement. Bloom liste 7 domaines propres à un développement sain chez l'enfant qui sont perturbés lorsque l'attachement est insécure. Ces sept domaines sont la sécurité, le contrôle des émotions, l'apprentissage, la communication, la participation dans la relation, la réciprocité et le sens de la justice et la gestion du changement (S. Bloom, 2014, p. 58-59). De plus, elle constate des difficultés scolaires avec risque d'échec, un manque de stratégies créatives visant à résoudre des problèmes (scolaires, relationnels) dû à une certaine rigidité cognitive et une difficulté à explorer, comme le constatent plusieurs autres auteurs (Geddes, 2012; Guédeney et Guédeney, 2009; Laflamme, 2014) Finalement, la tendance à refuser l'aide et à répéter les mêmes réponses inadéquates est fréquente, jusqu'à la mise en place par le jeune d'adaptations pathologiques.

Tous ces domaines nous concernent dans le cadre de ce travail car ils sont en lien avec la scolarité, la vie sociale et personnelle de l'adolescent ayant vécu un traumatisme et présentant un risque de décrochage à l'école. De plus, l'école, spécialement lorsqu'elle est alternative comme c'est le cas à Horizon, est un fournisseur direct de services variés à travers la présence dans ses murs de travailleurs sociaux, psychologues, conseillers en matière de drogues, d'emploi ou d'orientation et pourquoi pas, d'une art-thérapeute.

2.4.3 Interventions en art-thérapie

Une expérience en pratique de l'art a été menée auprès d'élèves nord-américains présentant des troubles de comportement, des troubles émotionnels ou ayant reçu un diagnostic de TSA et ayant, pour certains d'entre eux, expérimenté un ou des événements traumatisants (*Losinski et al.*, 2016). Cette expérience considère les arts visuels comme agent thérapeutique. Associée à la consultation avec un conseiller pédagogique, peu coûteuse et facile à implanter, l'étude rapporte que la pratique régulière des arts visuels contribuait à faire baisser le taux de décrochage tout en augmentant la résilience et l'implication à l'école du jeune (*Losinski et al.*, 2016, p. 32). Les formes d'expression artistiques proposées sont la création de mandalas (colorés ou remplis de pointillés), la reproduction par traçage et l'agrandissement par quadrillage. Le tout est basé sur une modélisation de la technique par l'intervenant ce qui, selon les auteurs, est avéré bénéficiaire pour cette clientèle, « spécialement ceux qui ont vécu des traumatismes (Kornblum, 2012, dans *Losinski et al.*, 2016, p. 27) ». Bien que la méthode soit applicable au Québec, nos écoles secondaires emploient des conseillers pédagogiques, la méthode proposée n'est de l'art-thérapie que si le conseiller d'orientation est diplômé en art-thérapie. De plus, l'art proposé dans le cadre de ces rencontres (colorer, tracer et quadriller) ne laisse que peu de place aux insights, à la réflexion et à la progression de la connaissance sur soi. En revanche, j'en retiens que l'occasion de produire sans échec et sans contrainte (*Losinski et al.*, 2016, p. 31) est très utile à la confiance en soi, et l'art-thérapie offre cette opportunité en dehors du mandala.

Une expérience en art-thérapie menée par Calestrémé, Sudres et Camel (2016) en milieu scolaire adapté aborde le thème de la persévérance scolaire à travers le lien thérapeutique. Le but des 7 rencontres est de remplacer la dépendance et le besoin constant d'être rassuré du jeune par une affirmation progressive de soi, une levée des angoisses face à la nouveauté et une autonomisation de la pensée. Détail intéressant, ces ateliers impliquent la manipulation de l'écriture pour la création d'une BD et répond au besoin de pratique de cette compétence scolaire importante. Le choix de la BD est intéressant car il demande au jeune de cadrer ce qui est important pour lui dans les limites de la vignette et de sélectionner l'angle d'approche. Je trouve que le travail sur l'écriture, notamment en atelier de poésie, est un outil riche et libérateur de créativité. On voit dans l'expérience de Calestrémé et ses associés (2016) qu'il n'est pas exclu d'y faire appel en art-thérapie. De même que les mots sont évocateurs, la musique elle aussi offre ce potentiel. Commencer une activité art-thérapeutique en musique, ou même partir de l'évocation d'images personnelles en réponse aux paroles d'une chanson choisie par le client me semble une bonne façon de se libérer des contraintes du manque d'inspiration. Cette expérience

est à mettre en parallèle avec celle tentée par Settineri, Sicari, Dritto, Frisone, Mobilia et Merlo (Settineri *et al.*, 2019). Il s'agit ici d'un roman-photo réalisé par des étudiants adolescents ayant des troubles de régulation émotionnelle et ayant eu un traumatisme. La photo-nouvelle est une histoire faite de photos prises de façon cinématographique avec un angle choisi, un cadrage, une lumière, etc. C'est un objet transitionnel qui aide à faire remonter une image personnelle. Celle-ci est sans danger à explorer puisque détachée de l'adolescent (il n'est pas l'image) et pertinente de façon symbolique (elle évoque quelque chose de personnel).

Les chercheuses israéliennes Freilich et Shechtman (2010) se sont, elles, penchées sur la possibilité de fournir du soutien scolaire individuel aux élèves en difficulté à l'aide de deux outils complémentaires : du soutien aux devoirs avec un tuteur et des rencontres en art-thérapie. Du point de vue des élèves, il est intéressant de noter que dans un premier temps, les jeunes ont trouvé plus pertinent de se tourner vers le tuteur pour améliorer leurs rendements scolaires parce qu'il faisait partie de l'équipe école. Ceci n'est pas un détail dans la création du lien thérapeutique : être familier aide à créer le lien. Ce que les élèves en difficulté ont apprécié avec l'art-thérapie, c'est la possibilité d'identifier des problèmes personnels, de les partager avec l'art-thérapeute et de mieux se connaître et à s'ajuster aux exigences scolaires. Dans le même ordre d'idées et toujours en Israël, Shakarov, Regev, Snir, Orkibi et Adoni-Kroyanker (2019) sont elles aussi penchées sur les perceptions de l'art-thérapie pour des élèves âgés de 14 à 18 ans dans différents milieux scolaires tandis qu' Harpazi, Regev, Snir et Raubach-Kaspy (2020) s'intéressaient au même sujet, mais du point de vue des art-thérapeutes. Les jeunes sont référés par le personnel de l'école pour répondre à des besoins en gestion du stress et en performance scolaire. L'art-thérapie est intégrée à l'emploi du temps de l'élève et quand il s'agit de groupe, ce dernier reste le même sur toute l'année scolaire. Le format individuel est plus propice, selon les participants, à établir un lien de confiance et participer à la séance d'art-thérapie une fois par semaine pousse même certains élèves à fréquenter plus assidument l'école. La relation avec l'art-thérapeute est décrite comme bonne et ouverte, et l'art-thérapeute comme empathique, réactif, offrant un regard positif inconditionnel aidant à l'établissement d'un sentiment de confiance. C'est une figure significative dans la vie des participants qui fait que le client s'autorisera l'initiative du sujet à explorer durant la séance, d'exprimer librement sa confiance, de ressentir des émotions positives ainsi qu'un sens de l'engagement envers le thérapeute et le processus thérapeutique. Le mot « mother » a été utilisé pour décrire le genre de relation entre l'élève et l'art-thérapeute (Shakarov *et al.*, 2019; Sutherland *et al.*, 2010) . L'art-thérapeute est présente sur les lieux toute la semaine. Sa réactivité l'autorise à occasionnellement venir en

classe pour faire face à une situation urgente. Les participants rapportent se sentir mieux après une séance d'art-thérapie faisant suite à une situation personnelle de crise et ils retournent en classe plus motivés à apprendre (Shakarov et al., 2019). La recherche de Sutherland, Waldman et Collins (2010) évalue aussi un programme scolaire en art-thérapie (ATC) aux États-Unis, visant à faire raccrocher des élèves de la 3^{ème} à la 12^{ème} année scolaire. Ici aussi, la relation forte entre l'art-thérapeute et le client fait une différence, selon les dires d'un art-thérapeute impliqué :

We assert that the strong relationships that are developed during art therapy make the biggest difference in the student's life and well-being. With this kind of connection, the child's cognitive and social development can leap ahead, even when there is much adversity (p.71)

Il est éclairant de noter que le taux de présence et de graduation des élèves ayant participé au ATC était de 80% et constituait ainsi une augmentation de 36% du taux de graduation de l'année précédente. Et l'art-thérapeute de conclure: "When there is an improvement in school attendance, adjustment, and academic achievement, the students feel proud and are motivated to continue their lives with a greater capacity for meeting the challenges that face them (Sutherland *et al.*, 2010, p. 73)".

Enfin, comme l'école est un lieu où des activités artistiques se déroulent, parfois à grande échelle sous forme de murales, ou à travers des projets plus modestes dont on décore les murs d'un environnement scolaire parfois morne, il est important à ce moment de préciser quelques points importants. Toutes ces instances de créations artistiques individuelles ou collectives font du bien à la communauté scolaire. Cependant, ce ne sont pas des activités d'art-thérapie. S'il est vrai que ces créations donnent à l'élève l'occasion de s'exprimer, c'est souvent de façon plutôt dirigée (sujet, taille, médium, partie de la fresque attribuée à l'élève, etc.), or, l'art-thérapie guide mais ne dirige pas. D'autre part, le travail en système triangulaire (jeune-crétion-art-thérapeute) est absent des activités artistiques scolaires: on n'y œuvre pas à mieux se connaître ou à améliorer quelque chose dans sa vie personnelle, session après session. De plus, l'œuvre artistique terminée sera peut-être évaluée en classe d'art mais surtout, elle le sera par le public. De plus, cet art affiché a une durée de vie de plusieurs années, ce qui peut faire du bien ou, au contraire, être un rappel douloureux de son manque de talent. Enfin, une autre différence avec l'art-thérapie, c'est que la création artistique scolaire ne travaille pas l'intime du jeune: elle a un but d'embellissement, de pratique d'une technique et sera évaluée selon des critères prédéterminés. On travaille l'intime en art-thérapie, et ce dernier ne s'étale pas forcément sur les murs. On l'accueille, je dirais même que dans ce contexte précis, on le *recueille* et on convient, avec le jeune, d'une direction à suivre à travers les ateliers d'art-thérapie, pour que « ça aille mieux ».

Comment fait-on pour que *ça aille mieux*? Quand quelque chose ne va pas bien, un enfant se tourne généralement vers une personne référente appelée « figure d'attachement primaire », il s'agit traditionnellement, mais non exclusivement, de la mère de l'enfant. Cet enfant recherche auprès de cette figure un confort ou une solution à son problème. Cette personne est souvent attentive, aimante et aidante. Parfois, elle ne l'est pas. L'enfant issu de cet environnement développe alors un lien d'attachement fragilisé avec sa figure d'attachement primaire. La prochaine section présente la théorie de l'attachement et l'impact de ce dernier sur le développement des qualités personnelles de l'enfant, notamment dans le domaine de l'apprentissage et de la socialisation.

3. THÉORIE DE L'ATTACHEMENT

3.1 Principes

Les travaux menés par Bowlby et Mary Ainsworth sont à l'origine de la théorie de l'attachement et en ont établi les bases. Ces deux précurseurs de la théorie de l'attachement définissent ce dernier comme « un lien affectif formé entre une personne et une autre personne significative qui les lie tous les deux dans l'espace et perdure dans le temps (Ainsworth, 1967) ». Pour Bowlby (1982) l'attachement est:

The dimension of the infant-caregiver relationship involving protection and security regulation. Within this theoretic framework, attachment is conceptualized as an intense and enduring affectional bond that the infant develops with the mother figure, a bond that is biologically rooted in the function of protection from danger (Bowlby, 1982, dans Mooney, 2010b, p. 6) .

Un enfant va développer un type d'attachement particulier vis-à-vis de sa figure d'attachement primaire (un parent, particulièrement la mère) dans sa première année de vie. Cet attachement peut être plus ou moins solide mais selon Bowlby et Ainsworth, il est stable au fil des ans. À ce sujet, Bowlby (1973) écrit:

Attachment behavior is any form of behavior that results in a person attaining or maintaining proximity to some other preferred and differentiated individual [...]. While especially evident during early childhood, attachment behavior is held to characterize human beings from the cradle to the grave. (p.129)

Au cours de *l'Expérience Étrange*, Ainsworth observe trois types d'attachement possibles chez le jeune enfant : sécure, anxieux-ambivalent et anxieux-évitant. Lors de cette expérience, quand un enfant éprouve un attachement sécure, il reviendra vers sa mère après une séparation pour y trouver réconfort. Il repartira ensuite explorer son environnement en toute sécurité. C'est ce qui constitue la notion de « base de sécurité » selon Mary Ainsworth. Cette base de sécurité est synonyme de gage de confiance que l'enfant internalise pour se donner la liberté d'explorer son environnement de façon indépendante. Au contraire, ne recevant pas cette base de sécurité, son sentiment de confiance en ses propres compétences et ses capacités exploratoires n'auront pas l'occasion de se développer.

De chacun de ces types d'attachement découlent des Modèles Internes Opérants (MIO). Bowlby (1969, 1973, 1979, 1980, 1988) se réfère au terme MIO inventé par le psychologue britannique Kenneth Kraig en 1943, pour parler du modèle qui régit entre autres les compétences sociales de l'enfant. Il s'agit d'un système de corréglulation qui se base sur un échange subtil de besoins et de réponses entre l'enfant et sa figure d'attachement primaire. Le MIO est donc un modèle à deux entrées qui est basé sur des attentes, des anticipations et des qualités interactives vécues

au quotidien. L'enfant sélectionne l'information comportementale utile à son but du moment et laisse ce qui ne lui sert pas. Le MIO provient de l'attente confiante (ou non) du nouveau-né et de l'enfant en la disponibilité de la figure d'attachement primaire à partir d'une représentation d'expériences suffisamment fiable et variée sur un temps assez long. Ces représentations d'expériences sont codées et mémorisées sous forme de modèles de relations qui aident l'enfant et plus tard l'adolescent, à comprendre et à prévoir le comportement et les réactions d'autrui (Atger, 2007, 2015; Bowlby, 1979; Bretherton, 1992; Deborde et al., 2016; Miljkovitch, 2014). Bernier donne la définition suivante des MIO en se basant sur Bowlby (1973, 1982) :

Les MIO sont des représentations mentales de soi, de la figure d'attachement et de la relation entre soi et cette figure. La perception d'être accepté par la figure d'attachement et digne de son affection serait une caractéristique centrale du modèle de soi; de même [que] l'accessibilité de la figure d'attachement et sa capacité d'offrir du soutien émotif. (Bowlby, 1973, 1982, dans Bernier, Larose et Boivin, 2000, p.114-115)

Retrouvées dans la mémoire en fonction du contexte, chaque situation déjà vécue va déclencher chez l'enfant une réponse déjà faite qui à l'origine, était adaptée. Il se constitue ainsi une banque de *situations-réponses* qu'il va pouvoir raffiner au fil des ans, mais aussi déformer en fonction de son interprétation partielle des situations due à l'immaturation, à un système de défense ou à des interdits parentaux, par exemple (R. Miljkovitch dans Guédeney et Guédeney, 2009, p.42). Un enfant traumatisé, par exemple à la suite de la mort d'une figure d'attachement primaire, pourrait avoir exclu la tristesse incommensurable suscitée par cet événement. Ce mécanisme de défense d'exclusion le protégera un temps de la souffrance et de l'insécurité dans la relation d'attachement. En revanche, cette exclusion induira une déconnection de la réalité : l'enfant n'éprouvera pas la tristesse directement associée à sa perte. Son MIO sera incomplet et il lui sera difficile d'intégrer des mises à jour ultérieures. Il en résultera plus tard un inconfort et possiblement des réactions à priori sans rapport avec la situation vécue à chaque fois qu'une de ses attentes restera sans réponse.

L'enfant pourra par exemple résister à s'adapter au changement car c'est une source d'incompréhension et de déséquilibre. Or, cette capacité d'adaptation est une qualité indispensable au bon fonctionnement en société, et particulièrement en milieu scolaire. En réaction, un adolescent insécure pourra se montrer impatient et même explosif en interprétant comme du rejet l'absence de réponse immédiate d'un enseignant qui n'avait simplement pas le temps de répondre à sa question. Miljkovitch (2014) écrit que : « les enfants insécures développent le sentiment de ne pas réussir à se faire aimer [...] leurs relations les renvoient à

une image négative d'eux-même (p.8)» que vient réactiver un évènement vu comme un rejet. Elle nuance ses propos: « À moins de bénéficier d'un contexte particulièrement rassurant (ex. relation thérapeutique), la personne insécure est portée à maintenir ce fonctionnement malgré les inconvénients que cela représente au quotidien (Guédeney et Guédeney, 2009, p. 45). »

Quand l'attachement est basé sur des interactions défectueuses et non fiables avec la figure d'attachement primaire, cela induit des émotions contradictoires telles que l'amour-haine chez l'enfant. La façon d'exprimer ces émotions est elle aussi désorganisée car non coréglée avec la figure maternelle. L'adolescent qui présente un attachement fragile n'a pas pu se baser sur des réactions encourageantes et prévisibles de la part du parent référent. En conséquence, pour en revenir à l'impact du MIO sur l'apprentissage, l'énergie normalement disponible pour l'exploration est retenue car consacrée à remplir un besoin de sécurité non comblé.

Les répercussions sur l'élève du style d'attachement sont importantes. Geddes (2017) étudie le rapport entre les comportements liés au type d'attachement de l'enfant et son apprentissage en classe. Elle répertorie quatre ensembles d'élèves alignés sur les quatre types d'attachement définis par Ainsworth : l'apprenant de type sécure, l'apprenant de type insécure-évitant, l'apprenant insécure-ambivalent et l'apprenant insécure-désorganisé. L'apprenant de type sécure n'aura pas de difficulté à tolérer le fait de ne pas savoir quelque chose. Il sera capable de demander de l'aide, de tolérer se tromper, d'accepter les doubles mesures et d'être persévérant. Pour l'apprenant insécure-évitant, on note un grand besoin d'attention jumelé à une réticence à s'engager, à développer un lien avec l'enseignant, à demander de l'aide, à recevoir cette aide par peur d'être rejeté par la suite.

Geddes (2017) observe une concentration de l'élève sur sa tâche non par intérêt pour celle-ci mais par stratégie pour ne pas sentir la douleur associée à un rejet perçu. Lorsque le jeune constate que ses attentes personnelles de performance ne sont pas comblées alors qu'il n'a pas pu formuler son besoin d'aide ou qu'elle n'est pas arrivée à point nommé, il a tendance à projeter sa frustration sur son travail lui-même (Geddes, 2012, p. 71). L'insécure-ambivalent est habitué au fait que les besoins de sa figure d'attachement primaire sont placés avant ses propres besoins. Alors, il redouble d'énergie pour attirer l'attention et s'assurer qu'il est, lui, important. Il faut prévoir du temps transitionnel pour se réajuster au retour de vacances ou même de fin-de-semaine (Geddes, 2012, chap. 6) par ce que la séparation est angoissante pour lui. L'apprenant insécure-désorganisé vit un haut niveau d'anxiété en classe, il est hyper vigilant et réactif, a peu de

confiance en l'adulte, peut être défiant envers l'enseignant, insensible, intimidant, agressif et hypersensible à la critique (Geddes, 2012, chap. 7). Geddes amène un point intéressant de plus en mettant la tâche elle-même au cœur du lien entre le jeune et la figure d'attachement secondaire que constitue l'enseignante.

3.2 *Parents et attachement*

L'expérience de vie du parent est marquée par sa propre enfance et va influencer la façon dont il développe le lien avec son enfant. Ainsworth observe d'ailleurs qu'une mère anxieuse transmettra cette anxiété à son enfant. De même, une mère séparée de son partenaire vivra plus de stress qu'elle communiquera à son enfant par son comportement. En matière de scolarité de ses enfants, une corrélation positive a été observée entre la sécurité de l'attachement à la mère et la persévérance dans la résolution de problèmes (Matas, Arend et Sroufe, 1978), l'empathie (Waters, Wippman et Sroufe, 1979), l'aptitude à se faire des amis (Elicker, Englund et Sroufe, 1989, dans Cloutier, Gosselin et Tap, 2005, p. 359) et l'exploration ainsi qu'une de ses conséquences, le développement de l'autonomie (Atger, 2007). Toutes ces qualités contribuent à la persévérance et au succès scolaire.

De plus, selon Tarabulsy *et al.* (2000), le jeune aborde la relation avec son enseignant en l'associant de façon inconsciente au type de relation qu'il a avec sa figure d'attachement principale dès lors qu'il perçoit intuitivement une similarité :

La force de telles relations serait proportionnelle à la similitude entre les sphères [parentale et enseignant] ; ainsi, le sentiment de sécurité associé à la relation avec les parents convergerait plus avec celui se rapportant aux relations avec les professeurs (qui sont aussi des adultes ayant fonction d'autorité). (Tarabulsy, Larose, Pederson et Moran, 2000, p. 132)

Parfois, bien que le style d'attachement soit stable, des conditions négatives de vie et des entraves sérieuses au lien de confiance entre la figure d'attachement principale et l'enfant peuvent changer son parcours. Bowlby (1980) mentionne la mort du parent, le divorce de ces derniers, la maladie chronique du parent ou de l'enfant, une mère ou un père monoparental(e), un désordre psychiatrique du parent, un abus de drogue ou d'alcool et une situation d'abus sexuel durant l'enfance comme entraves sérieuses à un attachement sain. L'étude longitudinale *Family Lifestyle* (FLS) débutée sous la direction d'Eiduson, Cohen et Alexander (Eiduson *et al.*, 1973) et poursuivie par Hamilton (2000) avait pour but d'examiner la stabilité et la continuité de la sécurité de l'attachement de l'enfance à l'adolescence en fonction de la présence de facteurs de risques

tels que la séparation, le manque de ressources financières, l'exposition à ou la consommation de drogue, etc. Elle conclut que l'exposition à des événements négatifs semble maintenir un attachement insécuré préexistant alors qu'un attachement sécurisé est protégé du stress et des impacts négatifs de ces événements. De plus, 72% des personnes étudiées conservent le même type d'attachement entre les 18 premiers mois de leur vie et la fin de leur adolescence.

En tant qu'intervenant auprès des jeunes (enseignant, thérapeute ou autre), avoir en tête que l'enfant en face de nous est le fruit d'une culture familiale de l'attachement est important. Cet adolescent devant nous n'est pas isolé : ce qu'il présente en termes d'attachement est multiple, transmis et vaste. Il est important de ne pas qualifier ou dénigrer le milieu dans lequel le jeune a évolué : ce milieu, même défaillant, fournit la base d'attachement de ce jeune, quelle qu'elle soit. C'est sur cette base que l'intervenant, l'art-thérapeute particulièrement, s'arrimera et tentera de bâtir un lien.

3.3 Spécificités de l'attachement à l'adolescence

Atger (2007) note que l'insécurité des relations d'attachement n'est pas un trouble en soi mais elle vient avec une faible image de sa propre valeur, un doute quant à sa capacité à être aimé, de la colère accumulée ou de la peur tenace vis-à-vis des parents. Ceci prédispose l'adolescent à certains problèmes. Rosenstein et Horowitz (1996) relèvent que l'adolescent de type « insécuré-détaché » démontre des troubles dits externalisés et minimise ses besoins d'attachement, limite l'expression de la colère, de la tristesse, détourne l'attention de soi et de ses angoisses. Il est susceptible de développer des troubles de conduites alimentaires, addictives, de la dépression, des formes externalisées de troubles anxieux (ex.: phobie) ou une personnalité antisociale. Quant aux adolescents de style « insécuré-préoccupé », ils sont concentrés sur leur besoin d'attachement et leur sentiment d'insécurité. Ils sont souvent débordés par leurs affects et peuvent développer des troubles internalisés (hystérie, narcissisme, anxiété, dépression, etc.) Enfin, le style « évitant » se présente comme autosuffisant car il a longtemps réprimé son besoin d'attachement. Il nie le sentiment de solitude, les blessures et les déceptions. Souvent, les comportements qui provoquent le sentiment de rejet ou de colère sont à l'origine d'un mode de fonctionnement et de stratégies mis en place depuis l'enfance. Ces modes de fonctionnement sont caduques et les nouvelles capacités de raisonnement de l'adolescent devraient lui permettre de réévaluer et de modifier ces constructions inadaptées pour, parfois, aller chercher une stabilité d'attachement à l'âge adulte. Allen, McElhany, Kuperminc et Jodl (Allen *et al.*, 2004) constatent cependant que la pauvreté, les relations continuellement tendues

avec les parents de même que les capacités individuelles parfois réduites de trouver une figure d'attachement secondaire minent la chance qu'un l'adolescent de 16 à 18 ans mette à jour son modèle attachement.

Au fil du développement de l'enfant, les MIO passent de *non intentionnels*, l'enfant s'accommode à la situation, à *évolutifs*, l'adolescent acquiert à la fois la capacité de modifier la situation par ses propres moyens et à prendre des décisions en ayant plusieurs sources (soi-même, les amis, son entourage, etc.) (Atger et Lamas, 2015). Néanmoins, bien que cet âge implique une distanciation vis-à-vis de la figure d'attachement primaire, la solidité du lien est une garantie de support précieux devant les défis de l'adolescent et renforce son sentiment de sécurité interne (Atger et Lamas, 2015, p. 141). Les Modèles Internes Opérants (MIO) aussi appelés *modèles cognitifs opérants* (Bernier *et al.*, 2000; G. Tarabulsy *et al.*, 2012; G. M. Tarabulsy *et al.*, 2000), vont évoluer en suivant la maturation cognitive et affective pour se détacher du modèle unique en lien à la figure d'attachement référence (main *caregiver*) et intégrer d'autres figures référentes, notamment les amis ou les figures d'attachement secondaires (Scharf et Mayseless, 2007; Zimmermann, 2004). Les qualités recherchées chez les amis correspondent à des aspects caractéristiques des relations d'attachement telles que la loyauté, la confiance et l'intimité (Atger et Lamas, 2015, p. 141) et peuvent parfois permettre de ne pas faire appel aux parents en situation de détresse. L'expérimentation de la recherche d'aide auprès des amis et de l'offre d'aide en tant qu'ami (*caregiver*) correspond à la mise en place d'un système réciproque de relation qui sera celui de l'âge adulte (Atger et Lamas, 2015; Zimmermann, 2004).

Le lien que le jeune peut développer avec un mentor, un professeur ou un entraîneur, par exemple (figures d'attachement secondaire), peut servir à lui procurer une source de régulation des émotions négatives autre que celle venant de la figure d'attachement primaire ou procurer au jeune une base de sécurité tel que mentionné par Ainsworth. Weiss (1982) (West *et al.*, 1998, p. 662) parle de figures d'attachement de réserve (« attachment figures in reserve ») quand il se réfère au rôle des parents, ce qui veut bien dire que si un mouvement d'éloignement se fait naturellement à l'adolescence, le besoin de réassurance est quand même partiellement dirigé vers cette figure d'attachement primaire. Cependant, Tarabulsy *et al.* (2000) précisent que « les patrons de comportements d'attachement sont appropriés à la résolution efficace des tâches développementales (propres à l'adolescence) et ne sont pas un signe de dépendance (p.203) ». De plus, les auteurs poursuivent :

La sécurité d'attachement à l'adolescence est fortement associée à la confiance en soi, à l'habileté à composer avec l'adversité et à une identité personnelle clarifiée. Il ne s'agit donc pas uniquement de sécurité d'attachement, mais aussi de sécurité liée à l'exploration. (Grossmann, Grossmann et Zimmermann dans Tarabulsky *et al.*, 2000, p.203)

Ces qualités sont très utiles à la réussite scolaire notamment dans le choix approprié d'études. À l'inverse, lorsque cette figure d'attachement primaire n'a pas rempli son rôle, voire a maltraité son enfant, et que l'attachement sain n'a pas eu lieu, l'adolescent à l'attachement fragile subit l'influence de ses MIO. Il rencontre une grande difficulté d'adaptation à l'école : ses capacités d'attention et de résolution de problèmes ainsi que son efficacité intellectuelle et son estime de soi sont négativement impactés (Deborde *et al.*, 2016).

Lorsque le jeune est placé en famille d'accueil, ce qui est le cas de nombreux élèves à risque de décrochage, et qu'une personne remplit le rôle de figure d'attachement secondaire dans ces lieux, on constate que les MIO peuvent être révisés et une base sécurisante construite. Ceci est particulièrement vrai après une prise de conscience par le jeune quand il découvre qu'il se sent plus en sécurité avec la figure d'attachement secondaire qu'avec sa mère biologique. Cette réalisation est pour Miljkovitch (2009) « un premier pas dans l'identification des défaillances parentales... pour que l'enfant maltraité puisse rétablir une image positive de soi, digne d'être aimé et aidé. » (Miljkovitch, 2009, dans Deborde *et al.*, 2016, p. 412) Le jeune à qui on offrirait de mettre en image les failles de sa mère biologique ou du système d'accueil pourrait commencer à se débarrasser de l'idée qu'il est, lui, indigne d'être aimé. Ceci constituerait une expérience réparatrice extraordinaire.

La stabilité du placement dans la famille d'accueil, la proximité et la disponibilité de la figure d'attachement secondaire sont des facteurs clés à la construction d'un lien d'attachement et d'une base de sécurité solides pour un jeune placé. En mettant en parallèle le temps passé en famille d'accueil et à l'école, on peut voir que les durées de placement ou de fréquentation de ces milieux respectifs sont comparables. Le jeune peut parfois même passer un nombre d'années plus élevé dans le même milieu d'enseignement alors que son milieu d'accueil variera plusieurs fois dans le même laps de temps. Pour cette raison, je crois qu'il est approprié d'établir un parallèle entre les conclusions d'une étude longitudinale de Schofield et Beek (2009) portant sur l'impact de la famille d'accueil sur le développement d'une base de sécurité chez le jeune et l'impact du milieu scolaire sur ce même développement. Ces chercheuses se sont intéressées au placement en famille d'accueil de jeunes en fin d'adolescence. Suivant une étude longitudinale de 9 ans, elles

observent que la disponibilité (pour développer la confiance du jeune), la sensibilité (pour travailler les sentiments et les comportements), l'acceptation (pour renforcer la confiance en soi) et la coopération (pour se sentir utile), selon Ainsworth et associés (1971) sont des principes de parentalité valides au cours de l'adolescence.

À ce modèle de parentalité éprouvé, Schofield et Beek (2009) ajoutent un cinquième principe: l'affiliation familiale (family membership) (p. 264) qui aide le jeune à vivre un sentiment d'appartenance. Or, on sait que la résilience des adolescents est renforcée par le sentiment d'appartenance à un groupe, en parallèle au groupe familial ou à la famille d'accueil, dans cette étude. Par extension, une équipe école stable et propice au développement de la base de sécurité pourrait permettre l'affiliation du jeune à travers par exemple, la pratique de sport ou d'activités fédératrices nécessitant un support mutuel, un engagement et une coopération soutenus. Ces qualités sont très importantes pour un adolescent qui bâtit sur son *capital social* (Pinkerton et Dolan, 2007, p.220 dans Schofield et Beek, 2009, p.256) pour se préparer à l'âge adulte en commençant à manipuler la réciprocité dans ses relations sociales, familiales et scolaires. Ceci rejoint la notion de « partenariat corrigé quant au but » qui représente un nouveau rapport, plus mature et égalitaire, entre un adolescent et un adulte référent (Atger, 2007; Bowlby, 1979). Être capable, pour le jeune, d'aider, de soutenir quelqu'un, de négocier une résolution de conflits, de participer activement à une prise de décision, à une réflexion d'équipe de sport ou autre, à un projet où son opinion est valorisée, sont des retombées bénéfiques de l'affiliation familiale, scolaire et sociale du jeune. Par effet rebond, ces expériences d'affiliation et de partenariat permettent au jeune de voir qu'on peut reprendre le contrôle sur une situation qui nous touche et rectifier le tir.

La population placée en famille d'accueil ou en centre jeunesse est très présente à l'école Horizon. On peut constater que la stabilité et la disponibilité de l'équipe renforcent le sentiment de sécurité de l'élève adolescent hors des murs du centre d'accueil, voire pallient ce manque de soutien et de sécurité quand le placement n'est pas idéal ou change régulièrement. En complément, l'art-thérapie serait un outil tout indiqué dans la prise de conscience et la re-prise de son pouvoir par le jeune.

4. SYNTHÈSE ET PROPOSITIONS D'INTERVENTIONS ART-THÉRAPEUTIQUES VISANT AU RACCROCHAGE

4.1 Synthèse : dénominateurs communs, manques et éléments clé de réponse

On se souviendra que la question de recherche de cet essai est de trouver dans quelle mesure les ateliers d'art-thérapie peuvent aider à créer ou à réparer un attachement sain et générer chez l'élève à risque de décrochage des qualités personnelles propices au raccrochage scolaire. Cette question trouve des réponses dans le monde de l'éducation, de la psychologie, de la relation d'aide et bien entendu, dans le monde de l'art-thérapie.

Ces mondes ont en commun un élément clé, le *cadre*. Ne parle-t-on pas de cadre scolaire, de cadre de suivi en relation d'aide ou de cadre art-thérapeutique? Ce mot se réfère à un objet concret, un cadre est une bordure qui se place autour d'un objet et vise à le soutenir, le contenir, voire le mettre en valeur (Éditions Le Robert, 2009). Un cadre est aussi un beau symbole pour l'art-thérapie qui encadre et met en valeur la toile du client. Le cadre est aussi un milieu concret tel qu'une école, un atelier ou un bureau qui accueille et encadre physiquement des personnes. Le cadre est de plus une notion théorique qui renvoie à un système de concepts et de balises qui soutiennent et guident un fonctionnement propre à un environnement.

Le cadre art-thérapeutique est régi par un code de déontologie et des normes de pratique par l'Association des art-thérapeutes du Québec et par l'Association canadienne des art-thérapeutes (ACAT-CATA, 2020; Association des art-thérapeutes du Québec, 2001). De plus, les actes permis aux art thérapeutes sont encadrés par la Loi n°21, la Loi sur la protection de la jeunesse et bien d'autres lois que le propos de cet essai n'est pas d'approfondir (Boyer-Labrouche, 2017; Editeur officiel du Québec, 1977; Gouvernement du Québec, 2012). Pour répondre à la question de recherche de cet essai, en revanche, je remarque qu'il manque actuellement au cadre scolaire un cadre art-thérapeutique pour y exercer la profession d'art-thérapeute, notamment dans un but de raccrochage scolaire. Mon angle d'approche n'est pas du domaine légal, bien qu'il me semblât important d'en mentionner les principaux éléments. Il s'agit plutôt d'une tentative d'ébauche d'un *cadre* art-thérapeutique-scolaire novateur dans l'optique de faire raccrocher les élèves et en lien avec les théories de l'attachement. Cette ébauche est pratique et réflexive. Elle est inspirée de la synthèse des recherches et expériences menées dans des écoles par des art-thérapeutes et par les éléments pertinents des théories de l'attachement et de la psychologie. Faire l'ébauche de ce cadre novateur est un facteur clé de réponse à la question de cet essai.

Deuxièmement, donner envie à un jeune décrocheur de rester scolarisé jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une technique est un sujet de recherche toujours d'actualité. Les résultats de ces recherches ont conduit à la mise en place dans les écoles secondaires de nombreuses mesures pédagogiques visant la prévention du décrochage (CTREQ, 2015; Fischer, 2004; Fortin et al., 2013; Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation et du Sport, 2013; Janosz, 2000; Ministère de l'éducation, 2009; Réseau Réussite Montréal, 2010; Rousseau et al., 2014). À l'intérieur d'une classe, il existe aussi des techniques éprouvées aidant l'élève à comprendre, développer des qualités aidantes au succès scolaire (Bergin et Bergin, 2009; Berthreau, 2017; Cederberg et Hartsmar, 2013; Colley et Cooper, 2017; Deborde *et al.*, 2016; Delage, 2017; Dunne *et al.*, 2017; Fredriksen et Rhodes, 2004; Guay, 2018; Isis et al., 2010; Pelletier et Alaoui, 2016; Qudsyi *et al.*, 2020; Urdan et Schoenfelder, 2006; Van Ryzin, 2010). Des approches pédagogiques et des techniques gagnantes aident l'élève à mieux comprendre ce qu'on lui demande de faire, à développer sa persévérance ou à prendre parfois le risque de dépasser ses limites.

Par extension, les techniques gagnantes pour développer la persévérance scolaire s'étendent au domaine des arts. La classe d'art partage avec l'art-thérapie certains traits selon la définition proposée par l'Association des art-thérapeutes du Québec, tels que « l'usage de médiums artistiques » et « des opportunités d'expression personnelle à travers la création d'images (AATQ, 2021). » D'ailleurs, dans les années 1970, en Grande-Bretagne, l'art-thérapie a émergé des programmes en enseignement de l'art (Waller, 2003). Au Canada, ce fut aussi le cas à l'Université Concordia de Montréal, où un programme d'art-thérapie emergea de la faculté d'enseignement des arts. La classe d'art tout comme l'art-thérapie utilisent une grande variété de médiums artistiques tels que la peinture, la glaise, les crayons, le collage et tant d'autres. Les médiums artistiques ont des qualités intrinsèques de malléabilité, résistance, régression, etc., qui permettent de faire vivre des émotions, des abréactions, des réparations et qui aident directement le jeune à travailler sur lui. La qualité du médium est utilisée en lien avec des projets spéciaux et des objectifs art-thérapeutiques (Case et Dalley, 1992; Hamel, 2014; Hinz, 2009; Hyland Moon, 2010; Malchiodi, 2011a, 2014; Settineri *et al.*, 2019; Shir Harpazi et al., 2020; Snir *et al.*, 2017).

Dans le contexte de cet essai, l'art-thérapie pourrait intervenir directement sur la rétention des élèves décrocheurs à travers des activités réalisées dans le cadre scolaire visant à amener le jeune à raccrocher. Cette proposition constitue la deuxième clé de réponse à la question de recherche.

Enfin, donner envie à un jeune de rester à l'école jusqu'à l'obtention de son diplôme a déjà été envisagé sous la lunette de la théorie de l'attachement à travers des expériences menées dans des écoles (Bergin et Bergin, 2009; Berthereau, 2017; Bethell *et al.*, 2014; Chiappella, 2015; Colley et Cooper, 2017; Delage, 2017; Gaëtan et Gaëtan, 2017; Roorda *et al.*, 2011). Nous l'avons vu, les Attachement Aware Schools (AAS) (Rose et Gilbert, 2017) et les pratiques professionnelles basées sur la prise en compte des Adverse Childhood Experiences (ACEs) (Felitti *et al.*, 1998b) intègrent, d'une façon ou d'une autre, les théories de l'attachement. Enfin, les Trauma Informed Practices (TIPs) sont encouragées dans plusieurs établissements (E. Bloom, 2019; British Columbia Ministry of Children and Family Development, 2017) et constituent même une approche art-thérapeutique (Conrad *et al.*, 2011; Freilich et Shechtman, 2010; Gantt et Tabone, 1998; Malchiodi, 2014; Moon, 1999, 2012; Regev *et al.*, 2015; Shir Harpazi *et al.*, 2020; Sutherland *et al.*, 2010).

Cependant, l'art-thérapie offre en soi des possibilités encore inexplorées de travailler sur le rattachement et d'y répondre de façon novatrice, en faisant le lien entre les mesures de rattachement mentionnées précédemment, la théorie de l'attachement et la population adolescente à risque de décrochage. Cette approche présuppose que le jeune décrocheur (le client) développe un lien d'attachement avec une figure d'attachement de type secondaire comme l'art-thérapeute (Atger, 2007, 2007; Guédeney et Guédeney, 2009). Le but de cette alliance prometteuse est premièrement, de re-construire une base de sécurité chez le jeune. Et deuxièmement, de favoriser l'émergence de qualités protectrices telles que le sentiment d'efficacité, l'estime de soi, la confiance, la persévérance ou encore une plus grande souplesse cognitive chez le jeune décrocheur. Ce processus inédit constitue la troisième clé de réponse à la question de recherche.

Trois éléments clé de réponse ont été introduits ci-dessus : le cadre, les activités art-thérapeutiques et les qualités de l'art-thérapeute comme figure d'attachement secondaire dans un contexte scolaire. Je propose d'introduire l'art-thérapie à l'école en combinant de façon inédite ces trois éléments clé dans un but de rattachement. C'est ce que développe le chapitre suivant. Enfin, je propose trois activités art-thérapeutiques clé en main. Ces activités synthétisent les points essentiels de ma revue de littérature et incarnent concrètement ma réponse à la question de recherche. Elles constituent trois outils concrets pour le futur art-thérapeute en milieu scolaire

qui comme moi, souhaiterait remplir le rôle de chaînon manquant entre théorie de l'attachement et processus de raccrochage.

4.1.1 Premier élément clé de réponse: le cadre

L'art-thérapie à l'école en est à ses balbutiements. Elle y est rarement implantée en tant que telle, mais plutôt sous forme d'ateliers créatifs de passage, d'activités en arts plastiques d'inspiration art-thérapeutique, de drama-thérapie, ou encore plus rarement sous la forme de services en santé mentale ou comme un outil différent dans la panoplie du conseiller d'orientation (American Art Therapy Association Inc., 2011; Isis *et al.*, 2010; Moriya, 2006; Randick et Michel, 2015; Regev *et al.*, 2015; Shakarov *et al.*, 2019; Shir Harpazi *et al.*, 2020; Sutherland *et al.*, 2010; Van Ryzin, 2010).

Je situerais idéalement l'atelier de l'art-thérapeute dans un local à l'intérieur de l'école, donc dans le cadre scolaire. L'art-thérapie figure déjà au Plan Individuel d'Intervention de l'élève dans des écoles secondaires publiques du Comté de Miami-Dade (FL.) aux États-Unis (American Art Therapy Association Inc., 2011; Isis *et al.*, 2010) ainsi que dans quelques états étatsuniens, et ce point est un atout indéniable dans le processus de légitimation de l'art-thérapie en tant qu'outil de soutien scolaire, précisément dans un but de raccrochage. En Grande-Bretagne aussi, on retrouve l'art-thérapie implantée à l'intérieur des murs de l'école primaire (McDonald et Holttum, 2020). Enfin, la recherche visant l'implantation de l'art-thérapie à l'école est très active en Israël (Shakarov *et al.*, 2019, 2019; Shir Harpazi *et al.*, 2020). On le voit, il est pertinent pour ce professionnel d'être au cœur de l'action et de répondre à des besoins d'élèves en difficulté dans leur lieu de vie. À Chicago (IL.), Sutherland, Waldman et Collins (2010) constatent que parmi des élèves potentiellement décrocheurs référés par l'équipe école au programme annuel intra-muros d'art-thérapie, le ATC (Art Therapy Connexion), 80% ont fréquenté l'école régulièrement durant l'année scolaire 2007-2008. En 2008, 78% de la cohorte ATC ont obtenu leur diplôme de fin d'études (contre 56% de diplômés au programme régulier), soit une augmentation de 36% par rapport à 2007 (Sutherland *et al.*, 2010, p. 73). Les auteurs constatent: "When there is an improvement in school attendance, adjustment, and academic achievement, the students feel proud and are motivated to continue their lives with a greater capacity for meeting the challenges that face them" (Sutherland *et al.*, 2010).

Dans quelques états des États-Unis, la loi autorise des art-thérapeutes à travailler sur le site même de l'école au même titre que les travailleurs sociaux et les psychologues (Berberian, 2019, p. 427). Lorsque c'est le cas, on constate que la performance scolaire est augmentée et on

observe des retombées positives en termes de potentiel d'adaptation, de faire face aux difficultés, de résilience et d'épanouissement (Dunn-Snow et D'Amelio, 2000, cité dans Berberian, M., 2019, p.428). Or ces qualités sont défectueuses chez un jeune à l'attachement fragilisé. De plus, comme les jeunes sont sur place, le fait qu'ils soient par défaut « pris » en quelque sorte augmente les chances de participation régulière et prolongée du jeune aux sessions d'art-thérapie. Les sessions d'art-thérapie prolongées sur une année scolaire, avec des élèves vivant dans l'adversité chronique est, selon Berberian (2019) un avantage certain: « The responsiveness of a caring adult through long-term connectedness or relational continuity is an essential protective factor for health » (Perry & Szalavitz, 2017, cité dans Berberian, 2019, p.430). En développant des liens, des relations, en connectant et en recevant un soutien émotionnel régulier et continu, le jeune re-construit un sens de cohérence personnelle ce qui, à son tour, l'aide à développer la confiance en ses propres capacités. Ainsi, Berberian (2019) poursuit: « They [the students at risk] can discover strengths that have been concealed by feelings of “not being good enough” due to academic failures, social isolation, and lack of validation » (p.428). Ceci peut s'appliquer aux conditions de vie expérimentées par des jeunes dont le lien d'attachement a été fragilisé par un manque de validation de la part de leur figure d'attachement primaire.

Au Québec, nous avons vu que des expériences de recherche ponctuelles en art-thérapie à l'école ont eu lieu (Beauregard, 2014; Beauregard *et al.*, 2017; Fusade, 2014; Nadeau, 2001) mais à ma connaissance, aucune école publique secondaire du Québec n'offre les services continus d'un art-thérapeute attiré à la population d'élèves spécifiquement visée dans cet essai. L'art-thérapeute comme membre à part entière de l'équipe école où il travaille, offrirait, du point de vue des théories de l'attachement et au vue des expériences réussies d'art-thérapie menées à l'école, la présence soutenue d'une figure d'attachement secondaire, rassurante et aidante au processus de développement du lien d'attachement, à la syntonisation émotionnelle et à des capacités de résilience de l'élève en difficulté (M. D. S. Ainsworth et Bell, 1970; Berberian, 2019; Bowlby, 1979; Leblanc, 2007; Sutherland *et al.*, 2010).

Il est intéressant de constater que la compilation des facteurs de protection qui aident à maintenir un élève à l'école sont semblent être naturellement inclus dans le cadre art-thérapeutique. En effet, les documents recensés dans cet essai concourent à dire que la régularité, la réponse prompte et positive à un besoin (Berberian, 2019, p. 434), l'accès à des ressources spécialisées (Berthereau, 2017), la relation signifiante (Laflamme, 2014), l'approche orientée vers des tâches

concrètes (Geddes, 2012, p.111), le soutien psychologique à l'intérieur de l'école (U.S Department of Education, 2017), l'aide ciblée et différenciée (Gaëtan et Gaëtan, 2017) et le sentiment de ne pas toujours devoir être évalué sont tous des facteurs aidant l'élève à cheminer vers sa diplomation. Or, l'atelier d'art-thérapie à l'école constitue idéalement une ressource spécialisée, au même titre que le conseiller pédagogique ou le psychologue et l'enseignant ressource. Dans le cadre de cet atelier, des routines et rituels se mettent en place, on y apprend à formuler adéquatement un besoin à quelqu'un qu'on a appris à respecter voire aimer comme une figure d'attachement secondaire. C'est d'ailleurs sur ce principe que les Nurture Groups (Chiappella, 2015; Colley, 2017), les Attachment Aware Schools (S. Bloom, 2014; Geddes, 2012) la recherche du Sentiment de Sécurité (SdS) et les Trauma Informed Practices se basent. On y est accueilli en petit groupe et nous avons vu que ce format est idéal en ce qui concerne l'impact positif sur le jeune d'un accueil régulier où le jeune se sent vu, sûr, apaisé et sécurisé (*to be seen, safe, soothed and secure*, (Rose et Gilbert, 2017). d'une valorisation personnelle, d'une écoute et du développement d'un lien d'attachement (Berthereau, 2017; Chiappella, 2015; Colley, 2017; Gaëtan et Gaëtan, 2017) L'expérience des *nurture groups* prouve le côté soutenant et quasiment nourricier de la rencontre basée sur l'attention soutenue aux besoins du jeune et l'accueil empathique inconditionnel. Il arrive que l'art-thérapeute soit appelée « maman » par les clients (Sutherland *et al.*, 2010, p. 71), justement parce que le besoin de *nurturing* est là et qu'il est incarné par la figure d'attachement secondaire qu'est l'art-thérapeute. Boyer-Larouche (2017) n'hésite pas à comparer la disponibilité de l'art-thérapeute à celle de la « mère suffisamment bonne » de Winnicott (p.180).

Comme nous l'avons vu plus haut, la prévisibilité et la constance sont des facteurs aidant à la construction du lien (Berberian, 2019; Geddes, 2012, 2017; Sutherland *et al.*, 2010). Si on se rapproche maintenant au mode de fonctionnement de l'atelier d'art-thérapie lui-même, on peut penser au « Sanctuary Model » de Bloom (2014). L'idée d'un espace art-thérapeutique de type « sanctuaire » amène immédiatement l'image d'un lieu précieux et calme, propice à la centration sur soi. D'un point de vue social, ce modèle repense la façon d'aider le jeune à se développer sainement en forgeant un lien avec le personnel de son école. Bloom (2014) propose « a shared experience of creating and maintaining physical, psychological, social and moral safety within a social environment - any social environment - and thus reducing systemic violence (P. 73). » Ce modèle est basé sur quatre grands piliers qui sont une base de connaissances, de valeurs, un langage et des pratiques communes. Il implique l'acceptation par le personnel social - et par

extension scolaire - et le client (le jeune) d'un engagement total aux sept principes suivants en y ajoutant des valeurs communes auxquelles les partenaires s'engagent :

1. Domaine de la sécurité: engagement de non-violence;
2. Domaine du contrôle des émotions : engagement à s'ouvrir à l'intelligence émotionnelle;
3. Domaine de l'apprentissage : engagement à apprendre sur un plan social;
4. Domaine de la communication : engagement à être ouvert à celle-ci;
5. Domaine de la participation à la relation: engagement à résoudre un conflit de façon démocratique, juste et non violente;
6. Domaine de la réciprocité et de la justice: engagement à établir, maintenir et restaurer des relations d'attachement et des relations sociales saines;
7. Domaine du travail au changement et à la croissance personnelle : engagement à accepter la perte.

Traduit et adapté d'après Bloom (2014)

S'engager à respecter de telles valeurs est propice à l'expérimentation dans le respect, l'ouverture et l'accueil. Cette ouverture donne toutes les chances aux émotions enfouies de remonter à la surface. Le participant a en effet la garantie que quoi qu'il survienne dans son processus, ce sera accueilli avec respect. Le point 7, l'engagement à accepter la perte, est particulièrement important à souligner et à expliquer. On ne peut en effet pas croire personnellement si on n'accepte pas de se défaire de modèles, d'habitudes ou de personnes toxiques.

Au sujet des émotions, Bloom répète que nous ne sommes jamais sans émotions, c'est pour cela que poser 3 questions ciblées lors d'un début de journée, aide à se questionner sur comment on se sent, à se déposer et à se sentir accueilli. Les 3 questions sont: « Comment te sens-tu? »; « Quel but désires-tu atteindre aujourd'hui? » et « Qui peut t'aider à l'atteindre? ». À cet égard, Bloom ajoute que les gens chroniquement traumatisés ont de la difficulté à se projeter mentalement dans le futur, que ce soit pour faire des plans (scolaires, par exemple) ou assumer les conséquences directes de leurs actions. Poser ces questions à chaque rencontre contribuerait à développer un vocabulaire d'émotions et aiderait le jeune à planifier, à se projeter dans un futur immédiat dans un premier temps (la journée), puis un futur plus éloigné (la fin du trimestre, de l'année). L'enfant traumatisé est particulièrement sensible à cette sécurité prévisible (« Predictable Safety »). Selon le même principe, je pense qu'un message empreint de TIPs (Trauma Informed Practices, S. Bloom, 2014) pourrait apparaître sur les murs de la salle d'art-thérapie comme une promesse rassurante : « Mon corps est en sécurité; mes sentiments sont en sécurité, mes pensées, mots et idées sont en sécurité et les choses que je fais sont sécuritaires » (Levine et Kline, 2008, dans A. Malchiodi, 2014, p. 263).

Moon (2012) relève le fait qu'il est important pour un adolescent d'établir son individualité tout en étant accepté par le groupe. En cela, les séances d'art-thérapie offrent un cadre où forger des relations subtiles entre l'affirmation de soi et les dynamiques de groupe. La séance en art-thérapie avec des adolescents va exploiter le fait qu'ils vivent beaucoup dans le moment présent. Le jeune dans sa recherche de nouveaux repères, a aussi besoin de rituels stables dans lesquels il se sent confortable, surtout s'il n'a pas pu compter sur cette stabilité dans son enfance. La séance d'art-thérapie offre un rituel. Par ailleurs, Moon utilise la métaphore de la météorologie pour décrire le tumulte qui agite parfois l'adolescent, et relève que le groupe ouvre la voie à différentes expressions symboliques des relations interpersonnelles (frise collective, illustration du lien, respect des espaces personnels, etc.), il parle de l'art comme processus à la fois « structurant et chaotique ». Créer de l'art en lien avec un événement sur lequel l'adolescent croit ne pas avoir de contrôle, en étant soutenu et reflété par l'art-thérapeute et le groupe, redonne à l'individu un sens du contrôle:

As a metaphor for life itself, the process of creating art in the therapeutic arts studio is an empowering experience. As the artist works, she has ultimate power to change the picture. She can add new elements; she can darken or highlight. The artist can, if she chooses, draw over a section and start again. This is an allegory of life itself. Life can be changed if and when the individual decides to change (Moon, 2012, p. 218).

Le cadre art-thérapeutique est inspiré du cadre thérapeutique. Le thérapeute peut être vu comme une base de sécurité. La relation qui va s'installer va donner à l'art-thérapeute les éléments pour comprendre le style relationnel de l'adolescent et l'aider à l'améliorer. Pour ce qui est du cadre physique à proprement parler, l'atelier ou le local où se déroulent les séances d'art-thérapie, il doit être bien insonorisé pour préserver la confidentialité de ce qui se dit et se fait à l'intérieur de ses murs. Le manque de budget alloué à l'art-thérapie si jamais elle s'implante dans les écoles sera probablement une réalité à laquelle l'ingéniosité de l'art-thérapeute pourra se mesurer. Le local, l'atelier ou le studio, les termes sont pour moi interchangeables, de l'art-thérapeute devrait répondre adéquatement aux critères de sécurité et de confidentialité requis par l'AATQ, l'ACAT et l'OPQ (AATQ, 2021; ACAT-CATA, 2020; *Ordre des psychologues du Québec*, 2020). Idéalement, le studio d'art-thérapie offre des sièges confortables et un éclairage adéquat, si possible modulable. En effet, bien qu'il soit nécessaire de voir parfaitement bien ce que l'on crée, il y a des moments où la lumière des néons est trop violente. Une lampe d'appoint diffusant une faible lumière fera du bien aux yeux et permettra le retour au calme.

4.1.2 Deuxième élément clé de réponse: spécificités de l'activité art-thérapeutique à l'école

Idéalement, l'atelier d'art-thérapie à l'école se passerait toujours à la même heure. La récurrence est plus facile à mémoriser et est rassurante pour l'élève dont l'attachement est fragilisé, particulièrement les jeunes à attachement-désorganisé ou ambivalent qui tolèrent mal de ne pas savoir (Geddes, 2012, p. 55). Le début de semaine apporte son lot d'ajustements pour l'élève, spécialement s'il vit dans un milieu instable en fin de semaine alors qu'il demeure en foyer d'accueil le reste du temps. Dans l'idée d'augmenter la disponibilité du jeune à l'apprentissage, la rencontre hebdomadaire du lundi ou du vendredi aiderait à prendre le pouls du jeune et à transiter entre le mode de fonctionnement de la maison, du foyer et celui de l'école. Cet ajustement que doit faire le jeune deux fois par semaine peut résulter en une anxiété augmentée liée à la séparation chez les élèves à l'attachement fragile, spécialement les résistants-ambivalents (Geddes, 2012, p. 92). La session du lundi ou du vendredi pourrait permettre d'évacuer une partie de l'anxiété liée à la séparation ou à régler une situation conflictuelle familiale ou personnelle. La durée de la rencontre serait la même que celle d'une période d'école, autour d'une heure, pour s'intégrer dans l'emploi du temps. Le rattrapage de la matière manquée devrait être abordé par les personnes impactées (enseignant, élève, parent et art-thérapeute) et une entente trouvée pour assurer la pérennité du projet (Regev *et al.*, 2015). Il serait en effet malheureux de travailler d'un côté au rattrapage scolaire, et de l'autre, faire manquer de la matière au jeune. Par ailleurs, une entente pourrait être conclue entre le client et l'art-thérapeute de se rencontrer lors des journées pédagogiques. Les chances d'une réponse affirmative de la part du jeune restent limitées mais l'option peut tout de même être offerte. En travaillant à l'école, l'art-thérapeute doit prendre en compte les interruptions pour cause de jours fériés, de vacances, d'astreinte judiciaire (court) pour le jeune ou d'examens, entre autres, pour ajuster le nombre de rencontres au cadre scolaire.

L'art-thérapeute américaine Cathy Malchiodi (2011a, 2011b, 2014) travaille avec une clientèle traumatisée. En se basant sur les travaux de Judith Herman (1992), Malchiodi a une approche *Trauma-Informed* de l'art-thérapie (2014). Elle propose de suivre un déroulement progressif art-thérapeutique pour se défaire d'un traumatisme. Dans le cadre scolaire, cela permettrait à l'élève décrocheur qui fait souvent partie de la population ayant vécu un trauma, de libérer des énergies vers l'apprentissage. Ainsi, dans les premières sessions, l'art-thérapeute doit établir un sentiment de confiance et encourager l'autorégulation (Malchiodi, 2014, p. 270). L'art-thérapeute nomme et reflète beaucoup dans ces premières rencontres : les sentiments qu'elle éprouve, ce que le client éprouve à travers ce qu'il crée. Elle explicite l'autorégulation et aide le client à conscientiser ce

qu'il traverse. Bien que ce modèle soit utilisé au primaire, il est adaptable au secondaire car on peut y observer avec l'adolescent les mécanismes sous-jacents aux émotions. On peut aller illustrer l'irritant qui fait qu'on a réagi comme on a réagi et travailler dessus en utilisant les capacités de raisonnement du jeune de 16 ans qui sont plus avancées que celles d'un enfant d'âge primaire. Dans les sessions successives, il s'agira de « raconter l'histoire du trauma » (Malchiodi, 2014, p. 271-272), par exemple avec la BD ou le roman-photo. La libération des affects (abréaction) déclenchée par l'illustration du trauma peut permettre la catharsis et lever chez le jeune le refoulement de l'évènement. Remonté à la surface, ce trauma arrêtera de gruger l'énergie du jeune et lui permettra de se libérer d'un poids. La création en 2D ou 3D en art-thérapie plonge le participant au cœur de l'action car il engage les mains, le médium et le(s) support(s) (la toile, l'art-thérapeute). C'est ce processus qui donne une distance saine entre l'objet observé (le trauma, ici) et soi et qui permet la prise de conscience. Par la suite, les mots prolongent l'image. Ils inscrivent une image conscientisée de l'évènement chez le jeune. Lors des sessions finales, ce sera le moment de restaurer les liens avec les personnes significatives ou bien de décider si l'adolescent veut prendre une distance avec ces personnes. On peut terminer la série de sessions par une célébration. Dans tous les cas, il est important de mettre fin à une série de sessions en art-thérapie de façon douce (Malchiodi, 2014, p. 273-274). Il faudra prendre un soin particulier à le faire car les enfants à l'attachement fragile éprouvent un niveau d'anxiété augmenté face à la séparation (Geddes, 2012, p. 92; Malchiodi, 2014, p. 261). On ne veut surtout pas que le jeune perde tous les acquis de l'art-thérapie et souffre d'une autre rupture du lien de confiance. L'art-thérapeute peut envisager de planifier une séance de suivi et, s'il est sur les lieux une bonne partie de la semaine, se rendre disponible au besoin.

Qui dit art-thérapie, dit matériel artistique. Il est important que le jeune ne soit pas intimidé par celui-ci. En effet, l'élève décrocheur a une confiance en lui très limitée (Craig, 2008, Geddes, 2012) et on ne veut pas qu'il se décourage dès le départ. On peut commencer à le faire travailler avec un médium communément utilisé pour dessiner comme les feutres et les crayons. Snir et associées (2017) notent qu'il existe une corrélation positive entre le style d'attachement préoccupé-ambivalent et l'intérêt manifesté par les clientes spécifiquement, à utiliser les feutres comme médium artistique :

There was a positive correlation between anxiety and feelings preceding art making among women who used markers. Among these women, the higher the level of anxiety, the more positive their feelings were preceding the use of markers (Snir et al., 2017, p. 25)

Ces médiums sont moins intimidants car plus contrôlés, permettant un travail précis et rigide sans investissement émotionnel ce qui, pour un jeune qui manque de confiance en ses talents artistiques, est rassurant. L'utilisation de ce médium remplirait adéquatement un besoin de contrôle spécialement pour une femme à l'attachement préoccupé-anxieux (Orbach et Galkin, 2016, dans Snir *et al.*, 2017, p.25). Boivin (1999) ajoute que le dessin au crayon et par extension, aux feutres, est une activité « conceptuelle et anticipatoire, faisant appel à la pensée logique, à la résolution de problèmes [...] Il est considéré en art-thérapie comme un matériau rigide et structuré (Boivin, 1999, p.22) » parfaitement approprié, selon Snir et Regev (2013a) au début de l'art-thérapie à cause de « réalité intérieure chaotique » du client et de la nature « protectrice et calmante » du feutre, qui permet de laisser une marque sans s'investir émotionnellement (Snir et Regev, 2013a, p. 99).

Par la suite, quand la relation de confiance est établie, l'art-thérapeute peut offrir des médiums plus fluides qui aident à faire remonter des affects comme la peinture aquarelle, l'encre, la peinture aux doigts, la gouache, le pastel gras. (Benoit, 1999; Case et Dalley, 1992; Hinz, 2009; Hyland Moon, 2010; Snir et Regev, 2013a). Pour un jeune qui a un attachement évitant, Snir et ses associées (2017, p. 23) observent une corrélation négative entre un attachement évitant et l'utilisation de ces médiums par le client. Elles suggèrent, sous toute réserve, que ces médiums, du fait de leur capacité intrinsèque à éliciter des émotions stimulant le système d'attachement, inciteraient le client à les éviter. De plus, les clients dont l'attachement est résistant-ambivalent éprouveraient tantôt une attirance tantôt une répulsion envers le pastel gras, la gouache et la peinture tactile, conséquence unilatérale selon les autrices, à une ambivalence originelle du client à l'égard de sa figure d'attachement primaire (Snir *et al.*, 2017, p.24-25). Dans une recherche antérieure, Corem, Snir et Regev (2015) relevaient déjà:

In a simulation of art therapy, a positive relationship was found between secure attachment with the therapist and a positive response to participating in an artistic process in the therapist's presence, and a negative correlation was found between avoidant attachment with the therapist and a positive response to participating in an artistic process in the therapist's presence (Corem *et al.*, 2015, p. 14-15).

Donc, quel que soit le médium offert, s'il n'y a pas de relation positive d'attachement entre le client et l'art-thérapeute, il n'y aura pas de participation fructueuse du client dans son processus.

Toujours dans le thème des médiums artistiques, Snir, Regev et Shaashuaa (2017) notent une corrélation positive entre un attachement évitant ou ambivalent (préoccupé) et le rejet de certains médiums tels que la peinture aux doigts, la gouache et le pastel gras. Or, ces médiums, du fait

de leur capacité à salir, à être souples et visqueux, modérément contrôlés, appellent la spontanéité et le laisser-aller (Benoit, 1999; Broyer-Labrousche, 2021; Case et Dalley, 1992; Kagin et Lusebrink, 1978; Malchiodi, 2011a; Snir et Regev, 2013a) et sont traditionnellement associés à une expérience émotionnelle possiblement intense. Ces médiums peuvent être perçus comme déstabilisants pour un jeune insécurisé dont l'hyper vigilance est activée (Bretherton, 1992; Harlow, 2021; Main *et al.*, 1985; Mooney, 2010a) et dont les MIO (Bowlby, 1988) lui disent qu'un accident sera probablement mal accueilli. On le voit, essayer ces médiums requiert de la curiosité et de l'audace. Or, ces qualités découlent de la confiance en soi qui, nous l'avons vu, fait aussi défaut à un individu dont la base de sécurité n'a pas été construite à travers un lien d'attachement solide (M. D. Ainsworth et Bell, 1974; Mooney, 2010a). L'adolescent confrontant qui nie ses propres peurs ou traumatismes (Leblanc, 2007) pourrait lui aussi rejeter ces médiums pour continuer à cacher ses émotions. Moon (2012), écrit sur ce point:

The basic purpose of [teenagers'] resistant behaviors is to present oneself in a manner that denies (1) the existence of disturbing behavioral patterns; (2) the consequences of the disturbing behaviors; and (3) the inner emotional experiences that surround the behaviors (Chap. VIII, p.31)

Par ailleurs, quel que soit le médium artistique, il devra être de qualité. Ceci aide tout d'abord à créer un objet fini de meilleure qualité, quelle que soit le niveau de pratique de l'artiste. Toute personne ayant essayé de réaliser un aplat avec de l'acrylique peu coûteuse a déjà certainement été confronté à ce sentiment d'échec ou de gâchis au vu du résultat strié du produit fini. Mais offrir au client du matériel de qualité lui renvoie aussi une image de lui comme quelqu'un qui mérite cet investissement coûteux (Schaverien, 1992, dans Hyland Moon, 2010, p. 10) et pour un jeune à l'attachement fragile, cela peut l'aider à avoir une meilleure appréciation de sa propre valeur.

De façon différente, au lieu de proposer le médium lui-même, il peut être intéressant de laisser le jeune choisir son support artistique, le médium et les outils qu'il préfère. Le thème peut être décidé par l'art-thérapeute s'il est pertinent de le faire, par exemple pour une évaluation, lorsqu'il veut explorer un sujet précis lors de l'anamnèse, ou pour faire avancer le processus. Cependant, laisser la liberté au client de choisir le médium envoie le message que son choix est valable, que le client est en contrôle et que l'art-thérapeute est un allié non autoritaire qui lui fait confiance (Benoit, 1999, p. 37). C'est exactement ce que propose Hinz (2009) avec l'outil art-thérapeutique appelé Continuum des thérapies expressives (CTE en français; Expressive Therapies Continuum ou ETC en anglais):

Clients should begin working in therapy with the most comfortable component and gradually be introduced to other information processing and image formation strategies. Starting therapy where clients are familiar will reduce anxiety, raise client's comfort level, and increase client's trust and confidence in both the therapist and the process of therapy (p. 219).

Cependant, il arrive que la capacité même de se sentir en contrôle ou apte à prendre une quelconque décision est fragilisée ou absente chez un individu, spécialement au début de la relation thérapeutique. Cela arrive quand l'individu a vécu un ou des traumatisme(s), qu'il souffre de troubles obsessionnels-compulsifs ou d'abus de substance, ou est en grande difficulté scolaire et pense à décrocher (Malchiodi, 2014, p. 261). L'art-thérapeute familier avec le CTE peut alors suggérer des médiums provenant des différentes sphères du CTE, en présélectionnant les médiums en fonction du ressenti qu'elle éprouve à l'égard des besoins du client. Pour un jeune qui semble plutôt introverti, comme à un jeune à l'attachement de type évitant (Geddes, 2012, chap.5), on pourrait proposer un génogramme familial ou une ligne de vie. Ces activités font appel à l'organisation cognitive du jeune (figures géométriques, lignes, séquençage, ordre chronologique, etc.) et lui évitent de révéler directement un état émotionnel. Le premier médium offert pourrait aussi être un collage. Malchiodi (2014) écrit:

I use drawing and magazine photo collage, two materials that are more easily contained and controlled, when the task is to focus on more emotionally charged topics and uncomfortable feelings; for older children, writing in a journal or workbook is another variation. The general principle is to provide an experience that allows for more control because it taps executive functioning rather than lower, sensory parts of the brain (p.267).

La disponibilité d'images préfabriquées et la possibilité pour le client de les déplacer semble offrir une bonne façon d'entrer dans le monde de la création par la voie rassurante de la cognition plutôt que celle, glissante, des émotions (Hyland Moon, 2010, p. 18).

Pour un jeune à l'attachement désorganisé-désorienté qui présente des réactions émotionnelles explosives, difficilement contrôlables et prévisibles (Geddes, 2012, chap.7), l'art-thérapeute peut offrir de capturer cette émotion à travers l'illustration d'une chanson correspondant à l'émotion ressentie, travailler sur des lignes symbolisant cette émotion (niveau affectif du CTE) ou même malmener de la plasticine ou de l'argile pour libérer l'énergie (niveau sensoriel du CTE). On peut envisager ce travail à partir d'un poème (voir « activité 1 » dans le présent document, p. 63). En présence d'un jeune à l'attachement désorganisé, l'art-thérapeute évitera de réagir (en évitant toutefois de se mettre en danger) : cela risquerait de faire revivre au jeune un rejet précoce, rejet qui est à l'origine même de ses débordements (Geddes, 2017, p. 27). Moon (2012) précise que les art-thérapeutes qui travaillent avec les adolescents devraient faire l'effort de toujours *répondre* et non *réagir* aux comportements de résistance des adolescents (p. 31).

Si la notion même de colère ou de tristesse n'est pas claire pour le jeune, l'art-thérapeute peut offrir la possibilité d'explorer les canaux sensoriels (toucher, sensations internes, position du corps, odeurs, etc.) du CTE pour que le jeune arrive à sentir dans son corps lorsqu'il va être submergé par une émotion. Les médiums du niveau sensoriel/kinesthésique du CTE offrent la possibilité d'accueillir en douceur la tristesse ou l'apaisement (*soothing*) en lien avec le manque de soutien parental notamment. En utilisant l'aquarelle, en manipulant avec douceur du pastel sec, en peignant les yeux fermés pour se centrer sur ses sensations, le jeune peut laisser l'apaisement l'envelopper. Malchiody (2014), quand elle veut encourager la résilience et l'auto-soin (self-soothing) chez ses clients, utilise des médiums sensoriels comme l'argile, la peinture, le tissu, les papiers texturés, la laine, les plumes et les paillettes (Malchiody, 2014, p. 267). Il y a ici un aspect de caresse et de soin de soi. Or, ce besoin vital de toucher, quand il n'est pas suffisamment nourri, fragilise l'attachement. En effet, lorsqu'il naît, l'humain communique principalement par le toucher avec sa figure d'attachement primaire (M. D. Ainsworth et Bell, 1974; Bowlby, 1969). La proximité physique avec cette figure d'attachement primaire, lorsque avérée, permet de rester en vie, d'être soutenu et de se sentir aimé. Orbach emploie même le terme « touch hunger » pour parler du besoin d'être touché (2004, p. 39). Il existe au niveau sensoriel/kinesthésique une possibilité de connexion de type primal qui peut aider à apprendre, à libérer ou à apaiser. Les médiums appartenant à ce niveau du CTE renvoient le jeune à ses expériences de petite enfance, alors que le toucher était primordial (Orbach, 2004). C'est le cas de la peinture à doigts, le style abstrait aussi, qui permet une régression à la phase pré-œdipe et facilite l'émergence de représentations non verbales et, avec le pastel gras, qui permet de faire sortir l'agressivité, la colère et d'autres émotions fortes (Snir et Regev, 2013a, p. 95).

Pour continuer avec le CTE, depuis le niveau du ressenti de base (sensoriel/kinesthésique), le jeune qui consulte en art-thérapie va pouvoir éventuellement évoluer vers un niveau perceptuel/affectif. Selon Hinz (2009), ce niveau du CTE permet de commencer à prendre conscience des émotions, de leur expression et commencer à envisager comment y répondre. Le dessin en grand du corps permet de placer le ressenti des émotions ou parfois une douleur qui cache cette émotion. Par le travail en grand de lignes, de couleurs et des formes pour représenter de façon intuitive les émotions, la méthode gestaltiste permet une exploration du canal affectif (Duchastel, 2008; Hamel, 2019, 2014). Cette démarche éclairante peut s'avérer utile pour un jeune qui n'a pas expérimenté la corrélation avec sa figure d'attachement primaire (M. D. Ainsworth et Bell, 1974; Gerhardt, 2014; Schore et Schore, 2008) et qui a encore une image floue et de la difficulté à réguler ses affects (ou recourt à la consommation de substances pour

les atténuer). L'activité 3 (dans le présent document, p. 67) peut être un exemple d'activité amenant le jeune à prendre conscience de ses émotions et de celles de ses camarades, en lien avec la situation sanitaire actuelle.

Le CTE soutient le processus d'individuation sur deux axes. En effet, il est évolutif dans le choix des médiums: il offre un continuum allant du médium favori au médium le moins aimé par le client et repousse ainsi ses limites quand ce dernier accepte de transgresser sa réticence à l'utiliser. Le CTE offre aussi un continuum de niveaux de fonctionnement: depuis les niveaux primaux (axe kinesthésique/sensoriel puis axe perceptuel/ affectif) le client avance vers le niveau de la conscientisation (axe cognitif/symbolique). Toujours selon l'auteure (Hinz, 2009), une création à ce niveau met en image la découverte par le client de sa propre sagesse, l'acceptation de parties éclatées de soi ou l'intégration d'une nouvelle force, par exemple sous forme de symbole. L'ultime dimension sur ce continuum de niveaux de fonctionnement est la dimension créative. À ce niveau, le client ressent un nouvel élan le poussant vers un changement. Cela vient du fait que son processus en art-thérapie lui a fait intégrer de façon créative les différentes parties du soi qu'il a découvertes en explorant le CTE. Cet outil met en pratique de nombreuses qualités propres à la persévérance scolaire telles que l'attention soutenue, la mémoire de travail, l'organisation spatio-temporelle, la prise de décision, la pensée divergente, le recoupement d'idées. Hinz (2009), citant Kagin et Lusebrink (1978), explique que le niveau créatif, au sommet du CTE, est réparateur en ceci qu'il synthétise les expériences créatives de tous les niveaux du dessous en les intégrant de façon optimale, comme sont intégrées les différentes parties d'une personne. Le résultat maximal est une actualisation de l'image de soi et la réalisation de son plein potentiel (Maslow, 1970, dans Hinz, 2009, p. 170). Couplée à une approche CTE, le travail art-thérapeutique est l'occasion pour le client de se connaître et de se réinventer en toute confiance.

Dans le contexte qui nous intéresse ici, grâce au travail avec le CTE, un élève à risque de décrochage pourrait, par exemple, arriver à faire la paix avec une difficulté scolaire particulière qu'il a toujours eue. Par la suite, il serait apte à enfin se concentrer sur des forces personnelles que la progression sur le CTE lui a fait nouvellement conscientiser. Finalement, il trouverait un nouvel élan pour entreprendre des démarches personnelles et s'inscrire à la formation qui lui correspond. La création d'une statue en argile, symbole 3D représentant l'intégration par le client de ses forces et ses faiblesses dans un ensemble solide est un exemple de production créative intégrative. Moon décrit l'argile comme un médium à la fois constructeur et destructeur, d'où sa qualité naturelle propice au contient des opposés (« containment of opposites », Moon, 2010,

dans Snir *et al.*, 2017, p. 21). Le collage en techniques mixtes choisi par le jeune pour réaliser l' « activité 2 » (dans le présent document, p. 65) est un autre exemple de création intégrative.

L'art-thérapie offre aussi une approche orientée activité ce qui est un bon début pour le sujet qui nous intéresse ici. En effet, les élèves en difficulté scolaire qui constituent on se souviendra la majorité des décrocheurs, sont souvent découragés par des activités scolaires où une ou plusieurs difficulté(s) d'apprentissage et de comportement les ralentis et les expose au jugement. C'est pourquoi une activité manuelle complétée assez rapidement, en engageant le cerveau gauche, contribue à apaiser les émotions négatives que le travail académique active (Geddes, 2012, 2012, p. 111). En art-thérapie, le but n'est pas très éloigné : on peut très bien commencer et terminer une création en une séance. Il y a dans la proposition d'exploration de l'art-thérapeute une possibilité pour le jeune d'aller au-delà d'une certaine réticence à explorer, conséquence d'un lien d'attachement fragile (M. D. S. Ainsworth et Bell, 1970; Bretherton, 1992; Guédeney et Guédeney, 2009; G. M. Tarabulsy *et al.*, 2000). Comme l'art-thérapie offre la possibilité de retoucher ou de recommencer si l'image n'est pas satisfaisante ou juste, la prise de risque est facilitée.

En parallèle, la participation active du jeune est attendue en art-thérapie. La présence de l'atelier d'art-thérapie à l'intérieur des murs de l'école rend cette participation matériellement plus facile : les déplacements sont minimes. Cette attente de la part de l'art-thérapeute est à clarifier dès le départ et sera encouragée tout le long du travail. Le but est de redonner au jeune un pouvoir décisionnel sur sa vie en commençant par être assidu avec un processus personnel qui vise au mieux-être du jeune. La somme d'expériences complétées en atelier d'art-thérapie, associée aux offres répétées du thérapeute envers le jeune de choisir, de reconnecter avec le jeu, d'avoir un impact sur la matière, d'être efficace, de se sentir en contrôle, etc. vise un renforcement chez lui des facteurs de protection (confiance, sécurité, pouvoir de décision, persévérance). Le jeune décrocheur pourra prendre peu à peu conscience de son pouvoir décisionnel, de son sentiment d'efficacité et de la possibilité qu'il a de tracer sa propre trajectoire. Les attentes de l'art-thérapeute pour ce qui est des règles de vie en atelier doivent être clairement nommées et répétées au besoin pour que les activités se déroulent au mieux (S. Bloom, 2014; Rose et Gilbert, 2017).

L'intégration de la séance d'art-thérapie dans la routine scolaire serait une chance. Même si elle n'est pas encore inscrite au Plan d'Éducation Individualisé comme dans certains pays (American

Art Therapy Association Inc., 2011; Harpazi *et al.*, 2020; Isis *et al.*, 2010; McDonald et Holttum, 2020; Shakarov *et al.*, 2019; Sutherland *et al.*, 2010), le fait que cette « matière » soit inscrite à l'emploi du temps enverrait le signal qu'elle est à prendre au sérieux. L'intégrer à l'emploi du temps régulier renforcerait la capacité d'engagement et de responsabilité du jeune. La récurrence de l'accueil bienveillant de l'art-thérapeute, semaine après semaine, aiderait à renforcer le lien d'attachement secondaire entre le jeune et le professionnel. Ces échanges nourris entre le jeune et l'art-thérapeute incarnent un système de fonctionnement corégulé qui est à la base de l'apprentissage des besoins, des émotions et de leur régulation et reflète le système d'échange qui a manqué à l'enfant. Par ailleurs, le groupe d'art-thérapie aiderait subtilement chacun des participants à intégrer la présence et l'influence de l'autre dans son propre fonctionnement personnel. En effet, le fonctionnement en mode « nous » est souvent inusité chez le jeune que l'attachement défectueux a poussé à fonctionner en « je » depuis sa plus tendre enfance (Gerhardt, 2014, p. 24)

Pour ce qui est de la personnalisation des séances en art-thérapie en fonction de chaque client-apprenant, si on se réfère au monde de l'éducation, Janosz (2000) recommande de « jumeler de façon optimale, au cas par cas, les stratégies d'intervention aux facteurs les plus déterminants de chaque catégorie de décrocheur (inadapté, désengagé, discret ou sous-performant selon la classification du chercheur). C'est aussi le message de Geddes qui différencie l'attachement évitant, l'attachement résistant-ambivalent et l'attachement désorganisé-désorienté chez les élèves et propose des approches nuancées pour de meilleurs résultats (Geddes, 2012, 2017). Je pense qu'il est humainement impossible de réaliser une personnalisation fine de façon simultanée dans une intervention de groupe en art-thérapie. D'ailleurs, mais c'est un autre débat, est-ce même possible en classe? Comment travailler la motivation avec Emma, la gestion des émotions avec John et l'attention avec Jaziah, simultanément? Pour pallier cette limitation, je propose d'alterner les stratégies visant à la réussite scolaire d'une séance sur l'autre ou de regrouper les jeunes selon leur style d'attachement.

Ce dernier point en soulève un autre : le repérage des critères observables des différents styles d'attachement chez les élèves en difficulté. Il existe un certain nombre de tests projectifs tels que l'Inventory of Parents and Peer Assessment (IPPA); l'Adult Attachment Questionnaire (AAQ), l'Adult Attachment Interview (AAI) ou l'Art-Based Intervention questionnaire (ABI) (Armsdern, 2009; George *et al.*, 1985; Miljkovitch, 2021; Snir et Regev, 2013b; West *et al.* 1998). Il est évident que le repérage en classe des critères observables spécifiques à un style d'attachement peut

prendre du temps. La consultation avec les enseignants réguliers est indispensable pour comprendre les mécanismes adaptatifs du jeune et le travail de coopération entre le psychologue de l'école et l'art-thérapeute joue un rôle déterminant. Ainsi, l'art-thérapeute modulera ses sessions en fonction des informations connues, des présences ou du temps de l'année scolaire, de façon à aider tout le monde à se sentir pris en compte dans sa spécificité, à un moment donné.

En revanche, la rencontre individuelle récurrente permet de répondre le mieux aux besoins du jeune et s'adapte à ses spécificités d'apprenant. L'atelier d'art-thérapie à l'école doit aussi être capable d'offrir des sessions individuelles en complément ou en parallèle à des sessions de groupe, ne serait-ce que pour répondre aux situations les plus complexes (Porges, 2011, cité dans Harlow, 2019, p.82). Berthereau (2017) rapporte une expérience un peu différente. Sur un an, des séances individuelles avec un tuteur sont offertes à chaque jeune décrocheur préalablement repéré par un conseiller en éducation ou un enseignant. Ce tuteur est perçu comme une base de sécurité (Berthereau, 2017, p.19) par chaque jeune qui développe un lien de confiance avec lui et persévère, pour une grande majorité des participants, en restant à l'école, et ceci malgré des différences dans les styles d'attachement. Une partie de la littérature présente des séances de soutien scolaire couplées au travail en art-thérapie comme outil de développement du succès scolaire (Freilich et Shechtman, 2010). Je pense en effet que l'aide dans le domaine des stratégies cognitives d'apprentissage tels que la sélection d'information pertinente, la composition littéraire, le déchiffrement ou bien les modes de résolution mathématiques sont du domaine d'un professionnel de type orthopédagogue ou enseignant ressource (ADEREQ, 2015; ADOQ, 2016; CTREQ, 2015). Ces deux types de soutien, art-thérapie et soutien scolaire, sont pertinents et se renforcent l'un l'autre dans leur travail de rattachement.

Enfin, l'art-thérapie répond au besoin de l'adolescent de communiquer d'une manière autre qu'avec des mots. L'art-thérapie est un langage pour se découvrir et s'affirmer, pour que le jeune dise dans les mots de l'art ce qu'il devient, ce qu'il aime ou au contraire ce qui le rebute. En cela, l'art-thérapie rejoint les outils de communication de l'individualité du jeune un peu comme ses choix de styles vestimentaires ou musicaux ou l'apposition de tatouages et de perçages sur son corps.

4.1.3 Troisième élément clé de réponse: qualités personnelles de l'art-thérapeute à l'école

Nous avons vu qu'entre l'enfance et l'adolescence, la principale différence du point de vue de la figure d'attachement primaire est que celle-ci devient une figure « de réserve » (West *et al.*, 1998)

et que les figures secondaires d'attachement viennent au premier plan (Deborde et al., 2016; Heard *et al.*, 2018; Mooney, 2010a). Pour un enfant dont le lien d'attachement ne s'est pas tissé dans les conditions optimales, les figures d'attachement secondaires tel que l'enseignant principal ou l'art-thérapeute, présent à l'école, revêtent alors toute une importance.

L'art-thérapie amène le client à examiner comment ses perceptions et ses attentes actuelles résultent souvent de son interaction avec son-ses figure(s) d'attachement primaire(s). L'art-thérapeute encourage le client adolescent à créer sur des thèmes récurrents dans sa vie. Pour le guider, l'art-thérapeute, comme le travailleur social ou le conseiller d'orientation - qui peuvent être envisagés comme figures d'attachement secondaire (Van Ryzin, 2010, p. 134) - utilise des questions ouvertes et des reflets pour que le jeune se sente écouté; il utilise un silence attentif pour que le jeune prenne sa place et il se montre disponible et bienveillant pour mettre le jeune en confiance. Fonagy et Allison (2014) décrivent un « sensitive carer » dans un contexte de travail en centre d'accueil ou scolaire: "A sensitive carer will respond with contingent and affective marked displays [...] that will allow the child to experience being recognized, [...] making appropriate eye contact, using a communicational turn-taking and tone" (cité dans Harlow, 2019, p.81) Le « sensitive carer » ressemble dans sa façon d'être attentif, accueillant, respectueux et présent à une figure d'attachement secondaire. D'une façon comparable à une figure d'attachement primaire, l'art-thérapeute recevra les images successives du jeune, observera avec lui les lignes directrices, les potentielles reconstructions, les pauses, les contradictions, la respiration du jeune, etc.

La création permet à l'art-thérapeute d'observer des expériences réelles et non interprétées chez le jeune, en direct. Les images produites serviront de remplacement de façon symbolique dans un premier temps, puis réelle, à des schémas inadaptés ou contraignants (Modèles Internes Opérants ou MIO (Atger et Lamas, 2015; Bowlby, 1969, 1973, 1979, 1980; Deborde *et al.*, 2016). Dans un contexte thérapeutique classique, Atger (2007) écrit que « l'exploration au cours du traitement (thérapeutique) des événements marquant touchant à l'attachement est souvent difficile. Dans bien des cas, l'adolescent omet des faits majeurs ou les falsifie (p. 81) ». Quand l'art-thérapeute et le client explorent le passé, la neutralité et l'objectivité du thérapeute sont nécessaires. Il doit aussi faire preuve d'une extrême prudence et offrir un cadre solide. Il revient à l'art-thérapeute d'être attentif aux signaux art-thérapeutiques (choix du média, lignes, couleurs, équilibre, etc.) et corporels d'un possible manque, d'un besoin, d'un inconfort chez le client

(Hyland Moon, 2010). Le corps, comme les lignes, chuchote parfois subtilement et seules les antennes sensibles d'un art-thérapeute captent leur message.

L'art-thérapeute, à travers ses rencontres avec le jeune joue un rôle déterminant dans le développement des qualités propices à son succès scolaire, dans le cas qui nous intéresse ici. En effet, par effet ricochet, ces qualités personnelles, si elles sont proches de celles attendues d'une mère ou d'un père aimant et attentif aux besoins de son enfant, auront un impact fondamental sur le développement de la confiance en soi du jeune. Cette confiance en soi a un impact, à son tour, sur l'autonomie de l'élève. En effet, le seul fait de croire qu'on possède les ressources nécessaires à la tâche permet au jeune de ne pas dépendre de la réassurance constante de l'enseignant. Qudsyi, Usnita, Mulya, Ardila Jani et Dwi Arifani (2020) relèvent une corrélation positive entre le sentiment d'auto-efficacité (*academic self-efficacy*), le soutien de l'enseignant, l'attachement aux pairs et l'implication de l'élève du secondaire dans sa scolarité. À l'inverse, Corem *et al.* (2015) observent que « les clients à l'attachement évitant envers l'art-thérapeute envisagent la relation thérapeutique comme dangereuse. À cause de ceci, ils ont eu de la difficulté à explorer, à travers l'usage de médiums artistiques, leur monde intérieur (p. 16). » Du point de vue de l'art-thérapeute, l'expérience est vue comme « généralement négative », tant sur le plan de « l'usage par le client des médiums, de la réaction au produit final, du faible enthousiasme du client et de sa perception de la valeur thérapeutique de l'activité. » Corem et associées (2015) concluent:

These correlations support the premises of Attachment Theory that high levels of insecure attachment hinder the development of the relationship with the therapist as a safe base for exploration and have a detrimental effect on the perception of the situation. A good therapeutic relationship will give the patient an experience of secure attachment, which will provide a positive emotional experience, enhance the will to learn and the desire to become independent, and provide a base from which patients can increase the depth of their exploration. (Mallinckrodt *et al.*, 2010, 1995, 2005, dans Corem *et al.*, 2015, p.16)

De plus, le besoin de réassurance est tellement stigmatisant à cet âge que le jeune le camouflera à l'aide de stratégies consistant principalement en une attitude négative envers l'adulte et de troubles de comportement (Atger, 2007, p. 79) . En recréant le lien d'attachement adéquat, l'art-thérapeute se positionne comme une base de confiance, sécuritaire, qui permet la « reprise de l'exploration » par le jeune (Atger, 2007, p.80) et la modification de ses MIO (Bowlby, 1969, 1973, 1980). L'art-thérapeute doit inspirer la confiance pour créer le lien. Comment? On se souviendra ici des élèves de secondaires qui témoignent se sentir *invisibles*, *incapables*, voire *méprisés socialement* ou même *bons à rien* (Pelletier et Alaoui, 2016). Inspirer confiance au jeune requiert

de la part de l'art-thérapeute de faire preuve d'empathie et de voir au-delà de l'approche impulsive voire agressive du jeune, ses besoins d'être accueilli. Cela implique aussi la capacité, pour l'art-thérapeute, de prendre sur soi des affects négatifs (frustration, impatience, colère, incrédulité, etc.) que l'attitude rebelle du jeune peut engendrer (Gerhardt, 2014, p. 15). Ce jeune à l'attachement insécuré a vécu et vit probablement ces affects quotidiennement et n'a pas appris à se réguler avec sa mère ou sa figure d'attachement primaire. La dernière chose que ce jeune souhaite est revivre ce manque de soutien émotionnel et se sentir laissé pour compte en étant témoin du manque d'autorégulation de l'adulte. Cela implique pour l'art-thérapeute, de se doter d'une supervision adéquate en plus de prendre conscience de ses propres mécanismes et ressources personnelles, comme Gerhardt explique ici :

In order to regulate *myself*, I needed to maintain my self-awareness and to gather up my own inner resources, so that I could make the *effort* to empathize with Malcolm and to mentalize about what was going on for him (Gerhardt, 2014, p. 21).

Confiance rime avec patience. Le jeune en situation d'échec scolaire cumule les difficultés et les sources de stress. Comme il a probablement reçu dans sa vie une série de services psychologiques, scolaires et sociaux, il y a de fortes chances qu'à 16 ans il ait l'impression d'en avoir fait le tour. Ce sera à l'art-thérapeute de prouver qu'il n'est pas un imposteur de plus à ses yeux. Pour cela, le temps et la constance seront des atouts précieux. De plus, de la douceur et de la prudence sont indispensables quand il s'agit de travailler des ressentis refoulés de tristesse, de perte, de peur, de deuil (Atger, 2007, p. 82), car même si les faits ont possiblement été évoqués maintes fois auprès des services sociaux notamment, ils peuvent ne pas avoir été le sujet d'un travail en profondeur (abréaction, catharsis).

L'art-thérapeute a aussi beaucoup à gagner à s'inspirer des qualités d'un bon enseignant. Il a fondamentalement choisi d'être ici, dans cette école et il maîtrise parfaitement sa « matière ». La gestion du groupe en art-thérapie comme celle de la classe, laisse une place à l'individu mais l'adulte est subtilement en contrôle. Le groupe en art-thérapie sera de taille réduite. C'est un format qui, nous l'avons vu, offre un soutien adéquat (Bernard, 2019; Berthereau, 2017; Chiappella, 2015; Colley, 2017; Colley et Cooper, 2017; Gaëtan et Gaëtan, 2017; Rose et Gilbert, 2017). Les dynamiques au sein d'un groupe d'adolescents évoluent en fonction de la présence d'un ou de plusieurs leader(s), de rivalités, de l'attraction sexuelle, de tabous, de besoins différents et parfois incompatibles, etc. L'art-thérapeute qui anime une séance doit être fin observateur, comme l'enseignant, de ces courants et travailler avec eux, dans le respect et avec une subtile fermeté. Ce sera une façon d'assurer la cohésion et la stabilité attendue par le groupe,

séance après séance (Qudsyi *et al.*, 2020). L'art-thérapeute peut, comme l'enseignant être un « éviteur de transgression » mentionné par Geddes (2012, p. 20) et par d'autres auteurs (Fortin *et al.*, 2011). Il favorise un faible niveau de conflits couplé à un haut niveau de proximité et tous deux favorisent l'apprentissage (Geddes, 2012).

Moon (1999) encourage la co-création entre le client et l'art-thérapeute ainsi que les créations de l'art-thérapeute en réaction à celles du client adolescent (« responsive artmaking »), pour renforcer la compréhension au-delà des mots. Moon appelle cette façon de communiquer sans les mots le « metaverbal » (Moon, 1999, p. 78) et trouve qu'associé à la création-réaction de l'art-thérapeute, les liens, la compréhension et l'empathie mutuels sont renforcés. Le travail de l'art-thérapeute, comme celui de l'enseignant, prend les intérêts du jeune en compte, il le soutient dans des techniques artistiques au besoin en lui montrant comment faire parce qu'il pratique l'art lui-même et connaît finement diverses techniques (Moon, 1999, p.78). Si l'expression artistique est facilitée, la création reflètera au plus près l'image mentale du jeune. Il sera alors gagnant sur tous les plans : il aura vécu une expérience positive d'apprentissage artistique et de connaissance de soi dans le cadre scolaire. Or, un engagement réussi dans une activité pédagogique qui débouche sur la satisfaction de connaître quelque chose qui ne l'était pas, a pour conséquence significative le renforcement de la résilience et du sentiment d'organisation personnelle (Geddes, 2012, p. 57; Urdan et Schoenfelder, 2006). Ceci s'applique aussi à l'expérience art-thérapeutique qui viendra, par ce qu'elle fait vivre au jeune en termes d'apprentissage sur lui, renforcer son sentiment d'organisation personnelle et sa résilience qu'il pourra transférer à l'expérience scolaire.

Le professionnel de la thérapie par l'art est idéalement là tous les jours et peut intervenir au besoin, en classe en cas de crise, en atelier, en session, individuellement ou en groupe (Berberian, 2019). Le fait d'avoir été présent plusieurs années dans la même école est définitivement un avantage dans la création du lien (Harlow, 2021; Regev *et al.*, 2015; Shakarov *et al.*, 2019). Les attentes de l'art-thérapeute sont claires, les tâches bien expliquées, décomposées en étapes simples (Carr, M. B. et Vandiver, T. A. , 2003, dans Hyland Moon, 2010, p. 11). Selon Carr et Vandiver (2003), il est préférable que la quantité de matériel disponible et la complexité des tâches soient revues à la baisse de même que les instructions soient simplifiées pour éviter que les jeunes vivent du stress et une décharge émotionnelle chaotique (*idem*). Cela va dans le sens de l'établissement d'un sens de la sécurité et de prédictibilité pour les jeunes qui vivent ou ont vécu des traumatismes (Herman, 1992, dans Malchiodi, 2014, p. 268). Ceux-ci,

nous l'avons vu, constituent une des caractéristiques possibles des élèves décrocheurs et un des précurseurs d'un attachement fragile.

En art-thérapie, les objectifs sont individualisés, raisonnablement atteignables et modulables. Ils apparaissent dans le rapport d'évaluation préliminaire rédigé par l'art-thérapeute et sont réévalués régulièrement. Il est aussi envisageable de les rappeler au client au fil des sessions pour que le client les garde en tête. De cette façon, on implique le jeune dans la réflexion et le suivi de son processus. On mesure ensemble si ces objectifs art-thérapeutiques sont atteints à la dernière rencontre. Les créations en séances peuvent être vues comme de courts projets et la chance de les réussir est réelle. Or, nous avons vu que l'attachement insécuré du jeune en difficulté à l'école est corrélé à un sentiment d'incompétence (Bernard, 2019) et un but non maîtrisé par le jeune (Urdan et Schoenfelder, 2006), ce que les projets art-thérapeutiques viennent précisément mettre en échec.

Lorsqu'il travaille en milieu scolaire, l'art-thérapeute fait idéalement partie d'une équipe qui a été informée sur l'impact de l'attachement sur l'apprentissage (Attachment Aware Schools, AAS) et sur l'impact des expériences adverses de l'enfance (ACE's). Cette équipe travaille ensemble, à l'image d'une famille, à communiquer des valeurs communes et des règles cohérentes de façon à renforcer le sentiment de sécurité du jeune (SdS). À l'intérieur du studio, de l'atelier ou autre nom donné au local de l'art-thérapeute, les mêmes règles de vie prévalent. Autant que possible, l'art-thérapeute répondra aux quatre besoins personnels perturbés par un attachement fragilisé : le besoin du jeune d'être vu, de se sentir protégé, de se sentir en sécurité et apaisé (Geddes, 2012; Laflamme, 2014; Rose et Gilbert, 2017).

Un dernier point souvent sous-estimé est celui des qualités d'hôte de l'art-thérapeute. Je crois que celles-ci se rapprochent du côté maternant ou bienveillant de l'humain. Offrir une boisson, une collation nourrissante, un endroit confortable et propre sont des atouts qui permettent de se sentir bien dès le départ. Finalement, pour des élèves qui n'ont pas mangé de la journée, répondre même partiellement au besoin de nourriture peut permettre de fonctionner plus sereinement dans la session.

4.2 Mise en contexte et propositions d'activités

Aux pages 29 et 30 du numéro automne 2020 du magazine du Musée des beaux-arts de Montréal (MBAM) figure un double encart proposé par le Réseau Réussite Montréal. Il vante l'influence

positive des activités artistiques sur le bien-être, les résultats scolaires, la motivation, l'estime de soi des élèves. Le MBAM, à travers ces ateliers offerts par ses services éducatifs innovants et avant-gardistes, amène à se rencontrer au musée trois mondes jusque-là isolés: le monde des arts, de l'éducation et de l'art-thérapie.

Transposées au cadre scolaire, les activités d'expression créative pourraient constituer sur place le maillon manquant dans la chaîne des actions concrètes visant le rattachement scolaire. Les trois activités d'art-thérapie proposées ci-après prennent toutes appui sur le développement d'un lien d'attachement secondaire, un cadre soutenant et des objectifs art-thérapeutiques visant le développement, chez le client à risque de décrochage, de qualités propices au raccrochage.

En premier lieu, ces activités se déroulent au sein d'une relation de confiance entre le jeune et l'art-thérapeute. Ce dernier constitue une figure d'attachement secondaire. La régularité des rencontres, la fiabilité du cadre art-thérapeutique et la présence soutenue de l'art-thérapeute sur un lieu familier, l'école, prédisposent à baisser un système d'hyper vigilance souvent suractivé chez le jeune à l'attachement fragilisé (Bretherton, 1992; Harlow, 2021; Mooney, 2010a). Ce lien est donc précurseur à l'activation du mécanisme de raccrochage chez le jeune.

Les activités art-thérapeutiques doivent prendre en compte les différentes stratégies d'adaptation mises en place par les jeunes à l'attachement insécuré. Par exemple, le jeune à l'attachement évitant aura l'air d'ignorer la figure d'attachement, nier sa propre détresse, et paraîtra hostile (Rosenstein et Horowitz, 1996). Cela peut lui prendre plus de temps pour s'impliquer dans l'activité art-thérapeutique, d'où l'adaptabilité de la durée de l'activité. Celui à l'attachement ambivalent résistera à se laisser aider (Rosenstein et Horowitz, 1996), pour respecter cette résistance, cela implique que l'art-thérapeute affiche des instructions claires. L'art-thérapeute ne connaît pas d'emblée la spécificité de chaque jeune. Il aura donc intérêt, dans un but d'aider le jeune à se sentir en confiance et accueilli dans son individualité (et sa fragilité), à développer une attitude constante d'ouverture et d'empathie tout en restant flexible et ouverte aux attentes spécifiques de chacun (Rosenstein et Horowitz, 1996, p. 245). Ceci se traduit dans des activités art-thérapeutiques dont les objectifs sont souples: choix offerts, auto-évaluation, réalisation des étapes au rythme de chacun, méthodes personnelles pour commencer une création, expérimentation du CTE, etc. La tâche de création est décomposée en une succession claire d'étapes et illustrée d'exemples lorsque nécessaire (Delage, 2017). Ces activités modulables et structurées aident à se détacher de la peur de performance ressentie par un élève rencontrant

des difficultés d'apprentissage, de comportement, de santé mentale comme ceux observés dans la population à l'étude dans cet essai (Geddes, 2012). En ceci, elles constituent un pas dans la direction du raccrochage.

Ensuite, les activités art-thérapeutiques offrent au jeune des occasions variées de se définir. Elles font tantôt travailler le ressenti, les émotions, la singularité, l'appartenance au groupe, etc. De plus, les médiums, les sujets, même les formats changent. En partant de là où le jeune se trouve, il explore le CTE (Hinz, 2009), reconnaît ses forces et ses limites, apprend à les travailler et évalue sa participation (Snir et Regev, 2013b). Les qualités travaillées concourent à un meilleur apprentissage : la connaissance et la communication appropriée des besoins et émotions, la confiance en soi et en ses ressources (Ayedi et al., 2018; I. Côté et Lessard, 2009; Esterle-Hedibel, 2006), la légitimation de sa propre individualité (Faircloth, 2012), la mise en place de stratégies constructives (Delage, 2017), le droit à l'écoute individualisée (Bergin et Bergin, 2009; Janosz *et al.*, 2008; Schore et Schore, 2008), l'ouverture progressive à l'exploration (Geddes, 2017), etc. En visant un meilleur apprentissage, ces qualités sont propices au raccrochage.

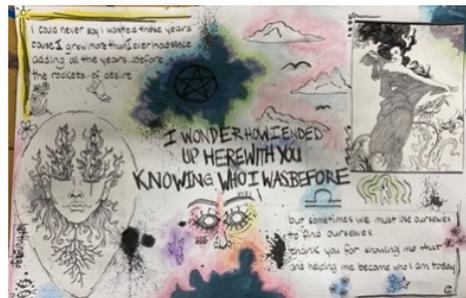
Chaque activité art-thérapeutique dure d'une à trois sessions. Idéalement, la rencontre individuelle ou en groupe commence avec une centration guidée de quelques minutes. Les transitions sont des moments cruciaux dans la journée d'un élève à l'attachement fragilisé parce que cela le renvoie au vide, au manque de soutien, à l'imprédictibilité du futur (M. D. S. Ainsworth et Bell, 1970). La centration aide à faire baisser le niveau d'anxiété et d'hyper vigilance souvent ressentis par le jeune décrocheur dont l'attachement est fragilisé au moment des transitions (Carsley *et al.*, 2016; Deplus *et al.*, 2016). La centration marque aussi le passage d'une activité scolaire à une activité art-thérapeutique. Quand un jeune entre pour la première fois dans une salle d'art-thérapie, il est informé qu'il ne sera pas évalué de façon sommative sur un produit fini, comme c'est souvent le cas en classes de secondaire 4 et 5, mais que son travail en art-thérapie consiste à un apprentissage continu et suivi de soi à travers le processus créatif.

Afin de faciliter la réalisation des activités art-thérapeutiques ci-après, le format « fiche didactique » a été choisi.

4.2.1 Fiche activité 1 : « Poème illustré » (photos en annexe A)

OBJECTIF GÉNÉRAL

Cette activité invite le jeune à réfléchir sur lui-même à partir d'un choix de fragment de poème trouvé dans un recueil de poèmes classiques. En partant de la réécriture en pleine conscience des quelques phrases soigneusement sélectionnées, il est invité à mettre en image son ressenti à la lecture de ces mots à l'aide du médium artistique de son choix dans la sélection proposée.



OBJECTIFS SPÉCIFIQUES EN LIEN AVEC L'ART-THÉRAPIE

- S'ouvrir à son ressenti : laisser remonter une sensation, un ressenti à partir de la lecture des poèmes et choisir un poème en fonction de la « richesse » d'évocation du texte
- Travailler l'ETC avec un médium « cognitif » au départ: le plumier et l'encre obligent à ralentir la kinesthésie et à prêter attention aux mots. Prise de conscience du ressenti corporel : « Quelle couleur, forme, ligne m'évoquent les mots? » (Domaine du perceptuel et de l'affectif) ou « Quelles images évocatrices les mots répétés font-ils émerger? » (Domaine du symbolique)
- Observer le domaine où le client est le plus à l'aise pour orienter la prochaine session à partir de celui-ci.
- Relever un thème général et le valider avec le client pour l'explorer ultérieurement, pour, par exemple en déduire un objectif art-thérapeutique.

FORMAT

Atelier 60 minutes en groupe ou en individuel (à prolonger au besoin)

MATÉRIEL

Portions de poèmes imprimés en larges caractères disposés sur une table

Support : papier blanc à copies de format B (11x17 po ou 279x432 mm)

Médium au choix : encre, peinture, feutres, crayons, pastel, aquarelle, photos de magazine.

ÉTAPES

L'art-thérapeute aura sélectionné des passages de poèmes variés dans une anthologie en prêtant attention au vocabulaire (anglais ou français standard courant) et au côté ouvert du passage. Par

« ouvert », j'entends que le passage sélectionné permet à l'imagination du client de compléter l'histoire librement car le texte n'est pas restrictif. Cette étape de présélection est assez fastidieuse pour l'art-thérapeute, mais une fois choisis, les poèmes restent et peuvent être réutilisés sans fin. Les sujets de ces poèmes sont variés et comptent des thèmes en rapport avec la vie du jeune : amour, relations, plaisir, grandir, affirmation de soi, deuil, choix, etc.

Une fois le poème choisi, le client recopie à la plume et à l'encre les passages en répétant les mots de son choix autant de fois qu'il veut sur la page et en essayant de faire voyager le texte retranscrit sur la surface entière de la page.

Il choisit la ou les couleurs de fond, les images et autres détails qu'il veut inclure dans la création. Cette activité est assez introspective et il est bon de ne pas échanger lors de la réalisation de la création. L'échange viendra après, sur une base volontaire. Le groupe sera encouragé à accueillir les interventions individuelles de façon respectueuse. Il est possible qu'un client ou plusieurs ne se sentent pas touchés par l'activité et soient restés au niveau minimal de participation (texte+couleur). Démontrer que c'est correct en accueillant chaque création avec bienveillance.

PRINCIPES TRAVAILLÉS DANS CETTE ACTIVITÉ VISANT AU RACCROCHAGE

- L'initiative du sujet à explorer est laissée au jeune
- Activité adaptée à la singularité du jeune : création abstraite ou collage si le jeune a peu de facilité en art, images concrètes si le jeune est à l'aise à produire des images réalistes. Aide technique sur demande
- Occasion de produire sans échec ce qui vient augmenter le sentiment de compétence
- Participation auto évaluée pour référence personnelle. Choix d'options non stigmatisantes : par exemple « 1. *Je débute* 2. *C'est pas pire* 3. *Je gère* »
- Si le jeune désire compléter le poème avec son propre texte, l'activité peut évoluer en atelier d'écriture qui fera travailler la structure de la phrase et du texte abordés dans les cours de langue
- Format groupe : travail des qualités d'ouverture à l'expérience de l'autre (empathie, écoute, respect, partage, bienveillance)
- Absence de réaction négative de la part de la figure d'autorité, renforcement positif



4.2.2 Fiche activité 2 : « Mon portrait d'un autre genre » (photos en ANNEXE B)

OBJECTIF GÉNÉRAL

Cette activité invite le jeune à prendre conscience de lui, de l'image qu'il donne à voir et du côté de lui qu'il garde caché. Il peut à l'occasion réfléchir au contraste entre les deux portraits, et prendre conscience de ce qui est différent entre ce qu'on montre et ce qu'on cache. À la suite de la création, l'échange se fait sur une base individuelle avec l'art-thérapeute et non en format groupe.



OBJECTIFS SPÉCIFIQUES EN LIEN AVEC L'ART-THÉRAPIE

- Repousser ses limites en expérimentant de nouveaux médiums
- Option de commencer la création sur l'axe cognitif-symbolique de l'ETC (annexe B, figures 4 et 5) pour les clients qui sont stimulés par les schémas et les questions. Y répondre ou non à l'écrit
- Aborder le thème de l'autoportrait de façon non intimidante car les techniques de l'autoportrait classique au crayon ou à la peinture ne sont pas nécessaires

FORMAT

Deux ou trois ateliers de 60 minutes, en individuel ou en groupe

MATÉRIEL

Support : carton à dessin de format C (17x22 po ou 432x559 mm)

Médiums au choix : encre, peinture, feutres, crayons de couleur, pastel, aquarelle, photos de magazine, tissu, perles, paillettes, collants, matières organiques, roches, etc.

Un médium prédéterminé par l'art-thérapeute en fonction du client sur l'ETC

ÉTAPES

Après s'être familiarisé avec la sélection des œuvres dans la section éducative en ligne du musée des beaux-arts de Montréal (<https://educart.ca/fr/>), le client choisit une œuvre qui le représente dans la catégorie de son choix.

Elle est imprimée en grand format et découpée par le client : la forme ainsi créée détermine la partie du support qui sera cachée derrière. La forme est collée sur un des côtés de la feuille à l'aide d'une fine ligne de colle qui permettra à l'image d'être rabattue.

Le client détermine ce qu'il va représenter de lui sur le devant de cette page, autour de l'image qu'il a découpée. Ce qu'il y mettra est représentatif de ce qu'il est aux yeux du public : ses qualités, ses goûts, ses influences, la version officielle de lui. Ce qu'il réservera au derrière de cette image, sous le rabat, correspond à ce qu'il ne veut pas montrer au public, la version officieuse de lui.

S'il le souhaite, le client peut consulter la fiche de questions (Annexe B, figure 5, C. Rufié, document personnel) et y répondre en image sur sa création et à l'écrit s'il le souhaite. Il pourra inclure cette feuille complétée avec ses réponses à son œuvre en l'insérant dans une enveloppe qu'il collera au dos de sa création.

Activité connexe: un ensemble de quelques schémas, lignes et formes symbolisant des émotions et ressentis est proposée à titre d'exemple (annexe B, figures 4-a et 4-b). Ces symboles peuvent être développés et enrichis par des nouveaux symboles inventés par chaque jeune. Cette banque de lignes et schémas peut être compilée et partagée. Elle témoigne que chaque personne ressent différemment. Ceci peut se faire quelques minutes en séance individuelle où chaque client participe à ce lexique collectif ou en séances collectives selon le même principe de contribution individuelle.

PRINCIPES TRAVAILLÉS DANS CETTE ACTIVITÉ VISANT AU RACCROCHAGE

- Reconnaître ses limites et prendre conscience de ses forces
- Repousser ses limites vis à vis un médium non familier(s) et vis à vis une activité prolongée sur plusieurs ateliers
- Faire l'effort de suivre les étapes, les consignes, jusqu'au bout
- Manifester son besoin d'aide de façon respectueuse
- Se donner des méthodes personnelles pour démarrer une activité (relire les instructions, se questionner, demander des clarifications, expérimenter la technique *essai-échec-rectification*, faire des liens avec une expérience similaire, etc.)
- Permettre l'expression de la singularité du jeune
- Se sentir vu et écouté et ainsi renforcer son sentiment de sécurité
- Se nourrir de la force du groupe, comprendre la légitimité du « moi » dans le « nous »



4.2.3 Fiche activité 3 : « 1 + 1 + 1 + ... » (photos en ANNEXE C)

OBJECTIF GÉNÉRAL

Cette activité invite le jeune à expérimenter l'inclusion sociale et la force du groupe. Elle permet de mettre en image un ressenti individuel et collectif à un moment précis. C'est un exemple de projet collectif réalisé en février 2021 en lien avec les répercussions de la Covid-19 sur les jeunes.



OBJECTIFS SPÉCIFIQUES EN LIEN AVEC L'ART THÉRAPIE

- Être capable de s'ouvrir à ses émotions
- Être capable de reconnaître et de vivre pleinement les petits bonheurs en période de crise
- Partager les répercussions sur soi d'une expérience collective bouleversante dans un cadre bienveillant
- Prendre conscience de sa résilience
- Observer et faire partie de l'œuvre collective, prendre sa place, occuper un espace et être vu

FORMAT

Atelier de deux fois 60 minutes (à prolonger au besoin)

MATÉRIEL

Support : disque découpé dans carton à dessin format D, diamètre maximum de 559 mm (carton format D : 22x34 po ou 864x 559 mm)

Médium au choix : encre, peinture acrylique, petites roches noires ou blanches, papier de soie, ruban de papier crêpe, papier vitrail, yeux mobiles de grande taille, gloss lustré de style Mod Podge.

ÉTAPES

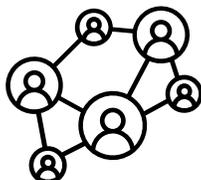
Un partage est fait en groupe sur l'impact négatif des mois de confinement passés. Cependant, l'activité pourrait être envisagée dans un autre contexte stressant ou bouleversant. L'art-thérapeute anime ensuite une centration guidée et propose d'illustrer par une couleur ou deux (maximum trois) l'impression générale laissée sur le client par cette période sombre. En continuant la centration, une attention toute particulière est prêtée à se remémorer toute occasion qu'on a eue de se sentir bien *malgré tout* entre mars 2020 et

février 2021. L'art-thérapeute insiste sur le fait que cette fenêtre de bonheur doit avoir été vécue sans que le jeune de soit sous l'effet d'une substance.

La seule consigne artistique sur laquelle l'art-thérapeute insiste est celle que le ou les moments de plaisir ressortent clairement du fond en se démarquant par leur couleur contrastante, leur forme, leur consistance ou leur texture différente de la majorité de la sphère. Une fois colorée et décorée, chaque sphère est vernie et assemblée en œuvre murale collective (si le participant a donné son accord) à un endroit de passage de l'école. Une attention particulière est portée à un assemblage de couleurs harmonieux. Une aide individuelle peut être demandée pour l'assemblage des créations individuelles à l'extérieur de la salle à un participant qui éprouve de la gêne à fonctionner en groupe, bénéficie d'un rapport un à un, ou dont le lien avec l'art-thérapeute est récent ou fragile.

PRINCIPES TRAVAILLÉS DANS CETTE ACTIVITÉ VISANT AU RACCROCHAGE

- Expérience de partage en groupe : le client donne et reçoit de l'écoute et du soutien
- Sélectionner les éléments positifs d'une situation
- Développer son ouverture à la pleine conscience
- Embellir son école et renforcer son sentiment d'appartenance et de fierté
- Sentir que mon œuvre a (et par extension *j'ai*) un impact sur les autres
- Développer sa confiance en soi, son sentiment d'efficacité en menant à bout ce projet
- Prendre symboliquement la place dont j'ai besoin dans ma vie, dans la société, comme dans l'œuvre.
- Se nourrir de la force du groupe, comprendre la légitimité du « moi » dans le « nous »
- Apprendre à accepter les compliments et apprendre à progressivement ne pas se laisser inquiéter par l'éventualité d'un succès limité ou même d'un échec
- S'ouvrir à la possibilité d'être bien sans avoir recours à la consommation



4.3 Limites des interventions proposées

Les activités en atelier d'inspiration art-thérapeutique ont été réalisées dans un contexte scolaire entre 2014 et 2021 avec des élèves de secondaire 4 et 5. Les objectifs art-thérapeutiques et les principes travaillés dans ces activités en lien avec le raccrochage ont été clarifiés et étoffés à la suite du travail de recension des écrits. Le but de cette modification était d'enrichir par des activités concrètes ma réponse à la question de recherche de cet essai. Ainsi, bien qu'un travail personnel art thérapeutique n'ait pas été activement mené avec ces élèves, les trois fiches explicatives ci-dessus contiennent maintenant toute l'information nécessaire à leur utilisation dans un contexte d'art-thérapie scolaire.

Les médiums utilisés dans ces trois activités ont été sélectionnés en fonction de leur grande disponibilité dans les écoles et en lien avec la littérature disponible à leur sujet. De nombreux autres médiums pourraient servir à développer des activités supplémentaires en lien avec la question de cet essai, notamment les applications sur appareil électronique (art, communication, photo, etc.) de leur grand intérêt auprès de la population visée par cet essai.

Les activités ci-dessus se donnent en sessions individuelles ou en groupe. Pour l'un et l'autre format, il existe des avantages et des inconvénients. La rencontre individuelle est favorable à l'établissement d'un lien d'attachement secondaire privilégié étant donné que l'art-thérapeute aura une attention totale au client et que ce dernier pourra confier des expériences personnelles parfois traumatisantes sans autre témoin que ce professionnel. La session art-thérapeutique de groupe, de format réduit à l'image des nurture groups (Rose et Guilbert, 2017), quant à elle, offre un espace où le jeune peut être remarqué, sûr, apaisé et sécurisé ((Rose et Gilbert, 2017). Le client dont l'attachement est fragilisé en bénéficiera grandement (Colley, 2017), tout en y travaillant les dynamiques de groupe (Moon, 2012) et des difficultés émotionnelles (Chiapella, 2015). Enfin, le client se familiarisera avec le « nous » collectif comme agrandissement au « je » singulier dans lequel son attachement fragile le retranche souvent (Gerhardt, 2014).

5. CONCLUSION

Malgré une baisse appréciable sur les vingt dernières années, le décrochage scolaire demeure un problème très présent à travers le monde et particulièrement au Québec. Des mesures visant au raccrochage ont été mises en place au fil des années dans les écoles secondaires en conjonction avec des services psychologiques ou de soutien scolaire. L'effet de ces mesures a fait chuter le taux de décrochage à 13,6% en 2017-2018 (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020).

Quelle que soit leur qualification, tantôt discrets, inadaptés, désengagés ou sous-performants, (Janosz et al., 2000), les décrocheurs ont plusieurs raisons de ne pas persévérer. Leur histoire de vie compte en effet une ou plusieurs expériences de traumatisme précoces (Losinski et al., 2016, (Bethell *et al.*, 2014; E. Bloom, 2019; British Columbia Ministry of Children and Family Development, 2017; I. Côté et Lessard, 2009; Felitti et al., 1998b; Losinski *et al.*, 2016; Nadeau, 2001) et du stress (Archambault et Janosz, 2018; Dupéré et al., 2018) en plus de difficultés d'apprentissage (Battin-Pearson *et al.* 2000, O'Connell, Sheikh, 2009, Fortin *et al.* 2013, Ayedi, Chérif, Kossentini, Boudabous, Moalla et Ghribi, 2018) ou de comportement (Fortin *et al.*, 2006). Ce sont surtout les élèves de secondaire 4 et 5 qui abandonnent l'école précocement (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020) en éprouvant un manque de sentiment d'appartenance à ce lieu, un manque de relation positive avec l'enseignant (Davis, Dupper, 2004; Englund *et al.*, 2008 ; Esterle-Hedibel, 2003; Fortin *et al.*, 2006, Murray, 2009), une faible estime de soi (Lessard *et al.*, 2009) et un faible sentiment d'efficacité (Qudsyi *et al.*, 2020).

Parmi les facteurs de protection contre l'abandon scolaire, de nombreuses recherches relèvent qu'une facilitation de l'accès à un soutien psychologique (Beauregard, 2014, Gerhardt, 2014) et des interventions ciblées sur place, à l'école, sont efficaces (Bautier *et al.*, 2002 ; Bernard, 2019; Bonnéry, 2003 ; Chiappella, 2015; Colley, 2017; Denault et Fortin, 2012; Faircloth, 2012; Geddes 2012; Janosz *et al.*, 2008; Méard, 2013), particulièrement à travers le développement d'une relation enseignant-élève de type attachement secondaire sécurisant (Bloom, 2014; Bowlby, 1969, 1982; Fortin *et al.*, 2009; Gaëtan et Gaëtan, 2016; Rose et Gilbert, 2017 ; Colley, 2017; Geddes, 2017). Cette relation aide à renforcer le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève, sa confiance en soi, une ouverture à l'exploration et une meilleure persévérance, parmi d'autres qualités propices à l'apprentissage et par répercussion directe, au raccrochage (Berthureau,

2017; Delage, 2017; Fortin *et al.*, 2011; Fredriksen et Rhodes, 2004; Geddes, 2012; Kennedy et Kennedy, 2004; Plante et Bradley, 2011).

Des expériences menées au cours des dix dernières années en art-thérapie en lien avec les expériences traumatisantes (Malchiodi, 2011b, 2014), la régulation émotionnelle (Losinski *et al.* 2016, Rousseau *et al.*, 2014; Settineri *et al.*, 2019), la persévérance scolaire, l'affirmation progressive de soi, une levée des angoisses face à la nouveauté et une autonomisation de la pensée (Calestrémé *et al.* 2016), le soutien scolaire (Freilich et Shechtman, 2010), la résilience (Stepney, 2017), l'efficacité de l'art-thérapie à l'école (Harpazi *et al.*, 2020; Shakarov *et al.*, 2019) le lien entre l'élève et l'art-thérapeute (Sutherland *et al.*, 2010;) amènent des points intéressants. Sutherland *et al.* (2010) ont observé une assiduité des élèves augmentée; Shakarov *et al.* (2019), notent la création d'un lien de type attachement secondaire liée à une plus forte motivation de l'élève; enfin, Harpazi *et al.* (2020) relèvent un lien de confiance entre le jeune et l'art-thérapeute menant à une expression de soi facilitée et un engagement du jeune dans le processus art-thérapeutique. Sutherland, Waldman et Collins (2010) relatent, à travers l'observation d'une de ses créations, l'expérience art-thérapeutique d'un jeune de 17 ans ayant échoué 3 fois son secondaire 3 :

His biggest problem was climbing up that mountain to reach his diploma while flames representing his family problems and "gangbanging" friends were pulling him down. He was surprised at how much he revealed about himself. After 2 years in art therapy, he no longer uses drugs and recently graduated. (Sutherland *et al.*, 2010, p. 72)

De cette revue littéraire ressort que l'art-thérapie à l'école secondaire serait un outil à développer pour aider au rattachement à travers la mise en place d'un lien d'attachement secondaire entre le jeune décrocheur et l'art-thérapeute dans le but de bâtir ou restaurer une base de sécurité chez le jeune. Cette base de sécurité serait la prémisse au développement de qualités favorisant le rattachement. Les trois activités art-thérapeutiques proposées dans cet essai sont basées sur cette recension des écrits et s'inscrivent dans un cadre sécurisant pour que le jeune vise l'atteinte de son plein potentiel. Le cadre de fonctionnement de l'atelier d'art-thérapie s'inspire des 7 domaines du Sanctuary Model de Bloom (2014), des Trauma Informed Practices de Malchiodi (2014), des techniques pédagogiques avec les élèves à l'attachement fragilisé de Geddes (2012) et implique une bonne connaissance des médiums par l'art-thérapeute. L'engagement du jeune aux règles de fonctionnement du Sanctuary Model (Bloom, 2012) et à la participation active à son processus sont essentiels. Les activités sont hautement modulables du fait de leur approche CTE (Hinz, 2009). Cet outil laisse le choix du médium au client et la responsabilité à l'art-thérapeute

d'élargir sa propre gamme de médiums afin d'enrichir l'expérience du client. Les objectifs art-thérapeutiques de chaque activité aident le jeune à travailler et à atteindre des qualités visant au raccrochage. Par exemple, l'objectif art-thérapeutique de *prendre sa place* (activité 3), se réalise quand le jeune positionne sa création dans l'œuvre collective du groupe d'art-thérapie. Ce geste symbolique pour le jeune soutient un objectif concret en lien avec une scolarité réussie qui est pour l'élève de trouver sa place, de trouver un parcours scolaire adapté à ses besoins, ses forces et ses limites. Cette activité, ajoutée à de nombreuses autres, sur une durée étendue, permet au jeune à risque de décrochage de travailler des qualités différentes aidantes au raccrochage. Ces qualités ne pourront être pleinement atteintes que si la relation entre l'art-thérapeute et le jeune est une relation positive d'attachement induisant la participation confiante et active du client dans son processus art-thérapeutique. Si elle s'appuie sur les éléments clés développés dans cet essai, je crois fermement que l'art-thérapie mérite sa place de chaînon manquant dans le processus de rétention scolaire des élèves à risque de décrochage.

Les bases de données consultées appartiennent au champ sémantique de l'éducation, de la psychologie et de l'art-thérapie. L'empan temporel des articles sélectionnés est de 20 ans, à l'exclusion des textes d'Ainsworth et de Bowlby à l'origine des théories de l'attachement qui datent des années 1960-1970. Ces textes fondateurs ont été étudiés et revus à la lumière des résultats de récentes recherches notamment en psychologie, en neurosciences, en travail social et en éducation (Atger et Lamas, 2015; Dugravier *et al.*, 2015; Geddes, 2012; Harlow, 2021; Heard *et al.*, 2018; Laflamme, 2014; Miljkovitch, 2014; Rosenstein et Horowitz, 1996; Schore et Schore, 2008; G. Tarabulsky *et al.*, 2012). De plus, les échantillons étaient limités dans certains domaines de recherche, notamment en art-thérapie en lien avec le décrochage. Je crois cependant que la diversité des articles, le côté récent de certains d'entre eux et leur pertinence vis-à-vis la question de recherche ont aidé à répondre plus finement à la question de départ (Berberian, 2019; Harpazi *et al.*, 2020; Shakarov *et al.*, 2019; Snir *et al.*, 2017)

Le sujet de cet essai se prêterait à l'étude de cas. Dans le futur, il serait intéressant de mesurer l'impact sur le raccrochage des élèves ayant suivi un certain nombre de semaines ou même une année scolaire d'art-thérapie à l'école. Ces ateliers hebdomadaires seraient basés sur le développement d'un lien d'attachement secondaire avec l'art-thérapeute et viseraient le raccrochage selon les principes abordés et les propositions d'activités offertes dans cet essai. On pourrait parallèlement monitorer leurs résultats dans certaines matières scolaires dont la réussite compte pour un nombre d'unités versées à l'obtention d'un DES (Diplôme d'Études Secondaires)

ou à un diplôme de formation professionnelle. Offrir des ateliers d'art-thérapie aux secondaires 4 et 5 permettrait de se concentrer sur le raccrochage de fin de parcours scolaire qui est, nous l'avons vu, un temps particulièrement propice au décrochage (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). D'autres variables pourraient être observées tels que le taux d'absentéisme, la présence aux examens et la passation des examens finaux, le taux de diplomation, le taux de réinscription des secondaires 4 à l'année d'après. En fonction des résultats et des observations, on ajusterait et on développerait les ateliers d'art-thérapie.

Sur un plan légal, aux États-Unis, les art-thérapeutes font partie intégrante des écoles depuis 1979 et sont à la fois membres de l'Association Américaine des art-thérapeutes (AATA) et de l'alliance nationale du personnel de soutien scolaire spécialisé (NASISP). À la suite de l'implantation du IDEA (Individuals with Disabilities Education Act (Stepney, 2017, p. 178) et du plan de succès scolaire Every Student Succeeds Act (U.S Department of Education, 2017), des efforts ont été faits pour intégrer les arts dans les écoles. En 2012, l'American Art Therapy Association (AATA) publiait cette déclaration de principe: "The AATA supports the inclusion of art therapy services for children and adolescents in federal and state policies, legislation, regulations, judicial actions, and initiatives, and their appropriate funding and reimbursement (AATA, 2012, para.2 dans Stepney, 2017, p. 179)." Cette même association proposait un ensemble de démarrage pour encourager les conseils d'éducation et les districts scolaires à développer l'art-thérapie à l'école publique (American Art Therapy Association Inc., 2011). Il y a 10 ans, 9 États nord-américains avaient commencé à implanter l'art-thérapie dans certaines régions, de la maternelle à la dernière année du secondaire. Au Canada, ni le site de l'Association canadienne des art-thérapeutes ni l'Association des art-thérapeutes du Québec ne mentionne d'information à cet égard. Une revue de littérature des mesures concrètes de fonctionnement de l'art-thérapie à l'école dans les États où elle est implantée aux États-Unis pourrait constituer un point de départ concret pour envisager cette profession dans un cadre scolaire au Canada.

Pour cette recension des écrits je me suis centrée sur une population d'élèves que je connais : des jeunes en difficulté comportementale et d'apprentissage, urbains, multiethniques et anglophones. La plupart de ces jeunes, malgré leurs différences, expérimentent dans cette petite école un sentiment diffus mais bien réel d'appartenance. Parfois, cependant, il arrive à Horizon des jeunes qui sont comme des météores et semblent avoir atterris à Horizon par hasard. Soit ils ne s'intègrent pas vraiment socialement et ne bénéficient donc pas du « groupe ». Soit ces jeunes ne présentent pas de troubles de comportement ou des problèmes d'apprentissage et l'aide

offerte ne leur correspond pas. Récemment, par exemple, le nombre d'élèves en questionnement identitaire (LGBTQ2+) a augmenté à Horizon. Depuis cette année, des jeunes filles issues de la communauté inuite transitent à Ulluriaq, un nouveau programme d'Horizon. Des adolescents dont la santé mentale est fragile fréquentent un autre programme local, en dehors des heures d'achalandage, pour éviter de croiser du monde et vivre ainsi plus d'anxiété. Par un heureux hasard, nombre de ces jeunes ont en commun qu'ils trouvent dans la création artistique (écriture, art plastique, bricolage) un refuge, et dans le contact privilégié avec un ou des adultes, une occasion d'échanger. On peut se demander quel est l'impact de l'affirmation ou la recherche du statut identitaire sur le développement personnel, social et la performance du jeune à l'école? Dans une optique d'offre de services adaptés, qu'aurait à offrir l'art-thérapie à l'école comme soutien à l'affirmation de soi dans un contexte LGBTQ2+ ? Quelle spécificité l'art-thérapie à l'école prendrait-elle dans le contexte d'élèves issus d'une communauté autochtone scolarisés à Montréal? L'art-thérapie aurait-elle sa place, en dépit d'un emploi du temps déjà réduit, dans un contexte d'amélioration de la qualité de l'expérience à l'école de l'élève qui vit de l'anxiété? La théorie de l'attachement serait-elle pertinente dans les contextes évoqués ci-dessus? Ces questions constituent des pistes intéressantes de recherche pour élargir la question de l'implantation de l'art-thérapie à l'école dans un but de raccrochage ou autre.

ANNEXE A – Poèmes illustrés

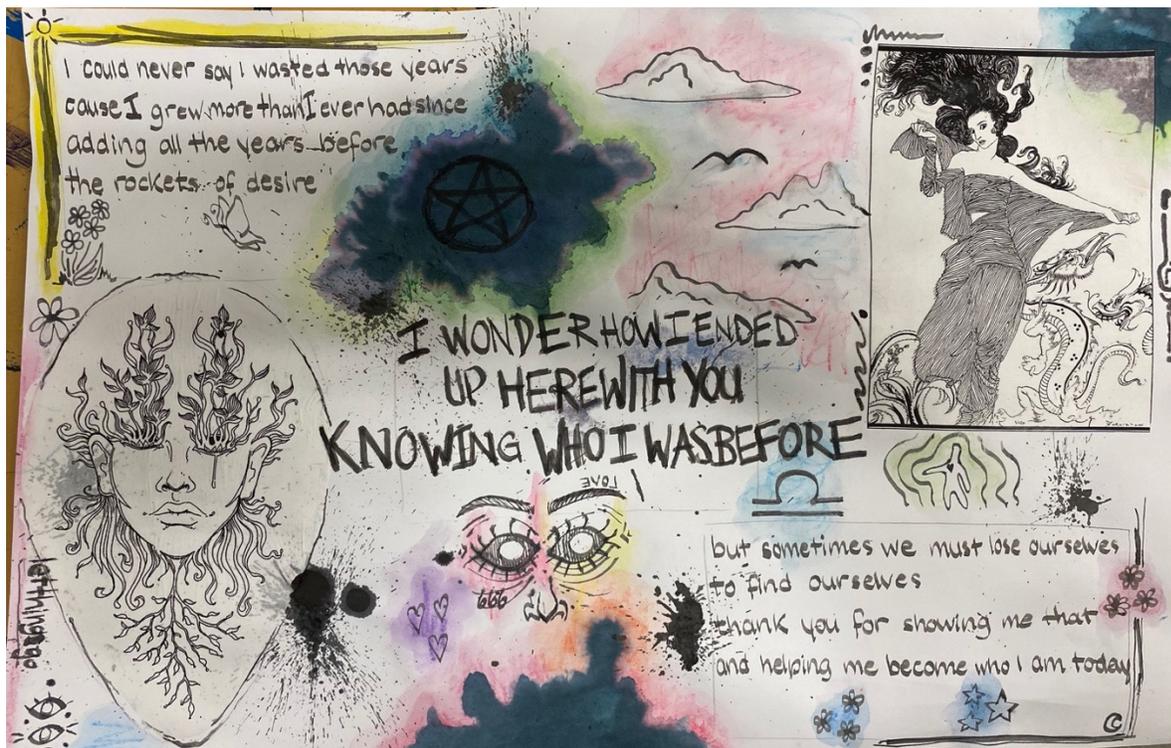


Figure 1: papier à copies, format B. Médium: encre, impressions collées.



Figures 2: papier à copies, format B. Médium: encre, porte-plume et pinceau.

ANNEXE B – mon portrait d'un autre genre



Figure 3: carton format C. Premier plan. Techniques mixtes (photos, tissu, fil, boules ouatées, verre, plastique, encre noire et peinture)



Figure 3 : Arrière-plan (portrait féminin noir et blanc rabattu).

Symboles

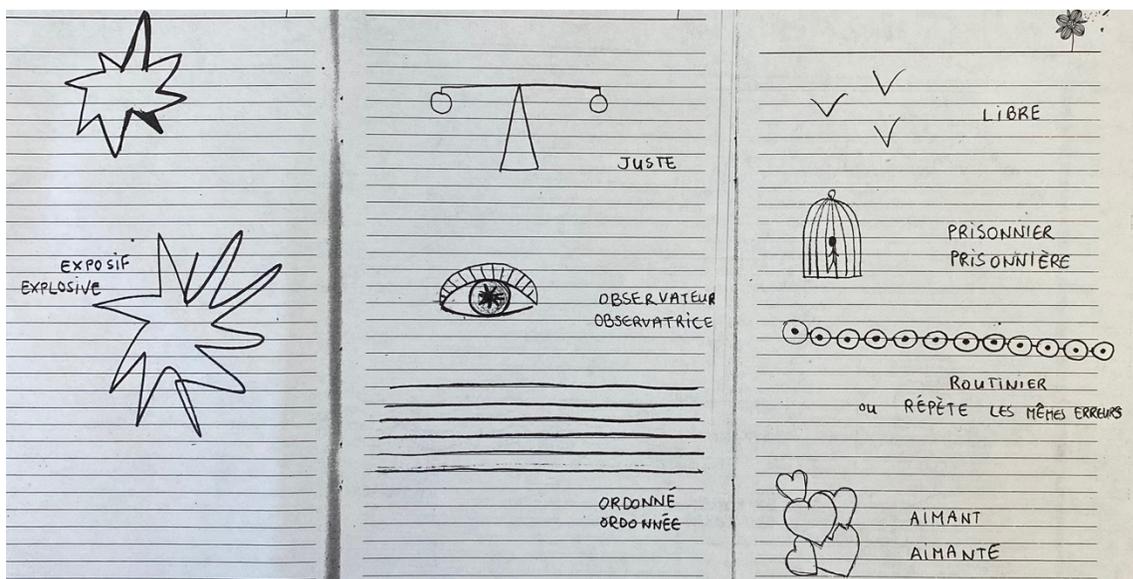


Figure 4-a : suggestions de symboles pour illustrer des qualités, des ressentis personnels (document personnel C. Rufié)

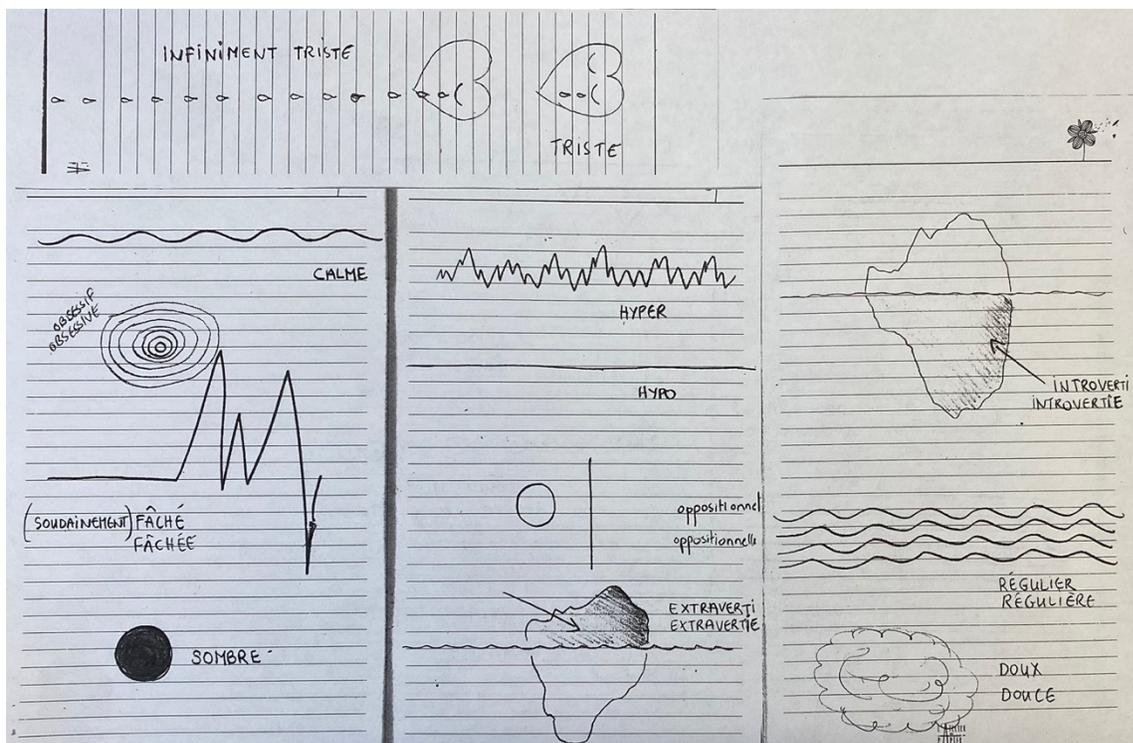


Figure 4-b : suggestions de symboles pour illustrer des qualités, des ressentis personnels (document personnel C. Rufié)

Mon portrait d'un autre genre, questionnaire

- a. Quel style d'art te représente le mieux (abstrait, naturaliste, pointilliste, cubiste, etc.)
 - b. Quel filtre utilises-tu le plus sur Snapchat, pourquoi?
 - c. Quelles personnes, tendances, cultures, musiques, influencent ton image?
 - d. De quoi es-tu le plus fier/la plus fière?
 - e. Quelle matière (exemples: coton, cuir, laine, nylon, etc.) est la plus belle pour toi?
 - f. Quelle(s) couleur(s) veux-tu voir autour de toi?
 - g. Quelles lignes représentent bien des côtés de toi (voir figures 4-a et 4-b)?
 - h. Quel est ton milieu de vie idéal?
 - i. Une phrase, un texte, un poème, que tu trouves motivant, juste ou simplement beau?
 - j. Quel est ton meilleur souvenir?
-
1. Quels sont tes défauts (tu peux les symboliser par une ligne, une forme ou une couleur ou le(s) écrire)?
 2. Qu'est-ce qui te fais sortir de tes gongs?
 3. Quelles tendances musicales ou de mode détestes-tu?
 4. Qu'as-tu le plus de mal à accepter chez toi ou chez quelqu'un d'autre?
 5. Quelle matière (coton, cuir, fourrure, etc.) détestes-tu?
 6. Quelle(s) couleur(s) ne veux-tu pas voir autour de toi?
 7. Quelle image ne va pas bien avec qui tu es?
 8. Quel animal te fait peur?
 9. Qu'est-ce qui te fait peur par-dessus tout?
 10. Quel est ton pire souvenir?

Figure 5 : Suggestions de questions préliminaires à la réalisation de l'autoportrait d'un autre genre (document personnel, C. Rufié)

ANNEXE C – 1+1+1+...



Figure 6 : Œuvre collective « 1+1+1+... » (1000 x 200 mm). Techniques mixtes

LISTE DE RÉFÉRENCES

- AATQ. (2021). *Association des art-thérapeutes du Québec*. aatq.org. <https://aatq.org/lart-therapie/a-propos-de-lart-therapie/>
- ACAT-CATA. (2020). *ACAT-CATA, standards de pratique*. canadianarttherapy.org.
- ADEREQ. (2015). référentiel de compétences pour une maîtrise en orthopédagogie. https://www.ladoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf
- ADOQ. (2016, 5 août). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue?* [text]. L'ADOQ - L'Association des Orthopédagogues du Québec. <https://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- Ainsworth, M. D. et Bell, S. M. (1974). *Mother-Infant interaction and the Development of Competence* [quantitative research, Grant Foundation, Office of Child Development (DHEW)]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED065180.pdf>
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40(4), 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S. et Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- Allen, J. P., McElhane, K. B., Kuperminc, G. P. et Jodl, K. M. (2004). Stability and Change in Attachment Security Across Adolescence. *Child Development*, 75(6), 1792-1805. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00817.x>
- American Art Therapy Association Inc. (2011). *Gain Important Education Outcomes: Implement a Successful Art Therapy Program within K-12 Schools*. artherapy.org. <https://arttherapy.org/upload/toolkitarttherapyinschools.pdf>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S. et Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Art-thérapie à l'école Adélard-Desrosiers - Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île - Publications*. (2021, 12 mars). Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île. <https://www.csspi.gouv.qc.ca/cspi/publications/nouvelle/art-therapie-a-l-ecole-adelard-desrosiers>
- Association des art-thérapeutes du Québec. (2001, 2005). *Code de déontologie*. <https://aatq.org/wp-content/uploads/2021/03/Code-de-deontologie-AATQ-.pdf>
- Atger, F. (2007). L'attachement à l'adolescence. *Erès Dialogue*, (175), 73-86.
- Atger, F. (2015). Attachement, psychopathologie et traitement des adolescents. *Enfances Psy*, N° 66(2), 44-53.

- Atger, F. et Lamas, C. (2015). Attachement et adolescence. Dans *L'attachement: approche théorique* (p. 139-149). Elsevier Masson.
- Ayedi, H., Chérif, L., Kossentini, I., Boudabous, J., Moalla, Y. et Ghribi, F. (2018). L'estime de soi chez les adolescents scolarisés. *La revue de santé scolaire et universitaire*, (53), 29-32.
- Beauregard, C. (2014). Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 41(3), 269-277. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.04.003>
- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2017). Connecting identities through drawing: Relationships between identities in images drawn by immigrant students. *The Arts in Psychotherapy*, 56, 83-92. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.08.003>
- Benoit, A. (1999, septembre). Approche des matériaux d'art en art-thérapie.
- Berberian, M. (2019). School-Based Art Therapy (p. 425-446). <https://doi.org/10.4324/9781315229379-22>
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bernard, P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire* (5^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bernier, A., Larose, S. et Boivin, M. (2000). Chapitre 4: L'attachement et les modèles cognitifs opérants, conceptualisation, mesure et structure. Dans *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain* (p. 113-134).
- Berthereau, I. (2017). Médiation et attachement pour prévenir le décrochage scolaire. *La revue de santé scolaire et universitaire*, (43), 17-19.
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E. et Halfon, N. (2014). Adverse Childhood Experiences: Assessing the Impact on Health and School Engagement and The Mitigating Role of Resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106-2115. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914>
- Bloom, E. (2019). Trauma Informed Schools. Centre of Excellence for Mental Health, Lester B. Pearson School Board.
- Bloom, S. (2014). Chapter five: Creating, destroying, and restoring Sanctuary within caregiving organizations: the eighteenth John Bolwby Memorial Lecture. Dans *From broken Attachments to Earned Security: The Role of Empathy in Therapeutic Change* (eBook, p. 55-89). Routledge.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol. 2. Separation: anxiety and danger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and Breaking of Affectional Bonds*. Tavistock.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. vol. 3. Loss: sadness and depression*. Basic Books.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- British Columbia Ministry of Children and Family Development. (2017). *Healing Families, Helping Systems: A Trauma-Informed Practice Guide for Working with Children, Youth and Families*.
- Broyer-Labrouche, A. (2021). *Pratiquer l'art-thérapie*. Dunod.
- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0246>
- Calestrémé, M., Sudres, J.-L. et Camel, C. (2016). « Des Mots et des Images en Actions ? » : Parcours d'adolescents psychotiques dans un dispositif d'art-thérapie inspiré de la bande dessinée. *Psychothérapies*, 36(1), 47. <https://doi.org/10.3917/psys.161.0047>
- Carsley, D., Heath, N. L., Gomez-Garibello, C. et Mills, D. J. (2016). The Importance of Mindfulness in Explaining the Relationship Between Adolescents' Anxiety and Dropout Intentions. *Springer Science + Business Media*, 9, 78-86. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9196-x>
- Case, C. et Dalley, T. (1992). *The handbook of Art Therapy* (1^{re} éd.). Routledge.
- Cederberg, M. et Hartsmar, N. (2013). Some Aspects of Early School Leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of Education*, 48(3), 378-389. <https://doi.org/10.1111/ejed.12036>
- Chiappella, J. (2015). Part-time secondary school nurture groups: An analysis of participant outcomes and possible mechanisms of change. 1(1), 15-24. *The International Journal For Nurture in Education*, 1(1), 15-24.
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2015). *Psychologie de l'adolescence* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant* (2^e éd.). Gaétan Morin Éditeur-Chenelière Éducation.
- Colley, D. (2017). Chapter 7: Emotional Development and Missed Early Experiences. The Nurture Group Approach. Dans D. Colley et P. Cooper (dir.), *Attachment and emotional development in the classroom: theory and practice* (e. book, p. 69-79). Jessica Kingsley Publishers.
- Colley, D. et Cooper, P. (dir.). (2017). *Attachment and emotional development in the classroom: theory and practice* (e. book). Jessica Kingsley Publishers.
- Conrad, S. M., Hunter, H. L. et Krieschok, T. S. (2011). An exploration of the formal elements in adolescents' drawings: General screening for socio-emotional concerns. *The Arts in Psychotherapy*, 38(5), 340-349. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.09.006>

- Corem, S., Snir, S. et Regev, D. (2015). Patients' attachment to therapists in art therapy simulation and their reactions to the experience of using art materials. *The Arts in Psychotherapy*, 45, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.04.006>
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 1(33), 117-136.
- Côté, C., Breton, D. et Pascuzzo, K. (2018). Au-delà du comportement: décoder les besoins d'attachement pour mieux soutenir le développement des adolescents hébergés en centre jeunesse. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du centre-Sud-de l'Île-de-Montréal.
- Côté, I. et Lessard, C. (2009). De l'invisible au visible: les enfants exposés à la violence conjugale. *Revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, (131), 118-127.
- Craig, S., E. (2008). *Reaching and teaching Children Who Hurt* (2008^e éd.). Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- CTREQ. (2015). La fonction d'enseignant ressource au secondaire pour optimiser la réussite des élèves à risque ou HDAA. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/07/La-fonction-denseignant-ressource-au-secondaire-pour-optimiser-la-r%C3%A9ussite-des-%C3%A9l%C3%A8ves-%C3%A0-risque-ou-HDAA.pdf>
- Deborde, A.-S., Danner Touati, C., Herrero, L. et Touati, A. (2016). Lien entre attachement et estime de soi chez des adolescents placés en famille d'accueil ou en institution: contribution respective de la mère biologique et de la figure d'attachement secondaire. *L'Année psychologique*, 116(03), 391-418. <https://doi.org/10.4074/S0003503316000385>
- Delage, M. (2017). L'enseignant comme base de sécurité de l'enfant. *La revue de santé scolaire et universitaire*, (43), 8-11.
- Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C. et Philippot, P. (2016). A Mindfulness-Based Group Intervention for Enhancing Self-Regulation of Emotion in Late Childhood and Adolescence: A Pilot Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5), 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9627-1>
- Duchastel, A. (2008). *La voie de l'imaginaire: le processus en art-thérapie*. Éditions Quebecor.
- Dugravier, R., Faure-Fillastre, O. et Barbey-Mintz, A.-S. (2015). *Théorie de l'attachement: de la dépendance à l'autonomie*. Éditions Erès.
- Dunne, T., Bishop, L., Avery, S. et Darcy, S. (2017). A Review of Effective Youth Engagement Strategies for Mental Health and Substance Use Interventions. *Journal of Adolescent Health*, 60(5), 487-512. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.11.019>

- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R. et Janosz, M. (2018). High School Dropout in Proximal Context: The Triggering Role of Stressful Life Events. *Child Development*, 89(2), e107-e122. <https://doi.org/10.1111/cdev.12792>
- Éditeur officiel du Québec. Loi sur la protection de la jeunesse (1977).
- Éditions Le Robert. (2009). *Le Petit Robert de la langue française et des noms propres* [gratuit]. dictionnaire.lerobert.com. <https://petitrobert12.lerobert.com/robert.asp>
- Edwards, J. (2017). Trauma-informed care in the creative arts therapies. *The Arts in Psychotherapy*, 54, A1-A2. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.06.001>
- Eiduson, B. T., Cohen, J. et Alexander, J. (1973). Alternatives in Child rearing in the 1970s. *American Journal of Orthopsychiatry*, (43), 720-731.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviante et Société*, 30(1), 41. <https://doi.org/10.3917/ds.301.0041>
- Faircloth, B. S. (2012). Wearing a mask vs. connecting identity with learning. *Elsevier*, (37), 186-194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.003>
- Feinstein, L. et Peck, S. C. (2008). Unexpected Pathways Through Education: Why Do Some Students Not Succeed in School and What Helps Others Beat the Odds? *Journal of Social Issues*, 64(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00545.x>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. et Marks, J. S. (1998a). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. et Marks, J. S. (1998b). Reprint of: Relationships of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 56(4), 245-258.
- Fischer, L. (2004). Lorenzo Fischer, « L'abandon scolaire en Italie », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 35 | 2004, 31-42. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (35), 31-42.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 563-583. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission Scolaire de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

- Frandji, D. et Vergès, P. (2003). LE DÉTACHEMENT SCOLAIRE Des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèves et ailleurs. *Ville-École-Intégration-Enjeux*, (132), 59-70.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>
- Freilich, R. et Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37(2), 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.02.003>
- French, L. et Klein, R. (2013). Chapter 6: Working in the primary School Setting. Dans *Therapeutic Practice in Schools: Working with the Child Within, a Clinical Workbook for Counsellors, Psychotherapists and Art Therapists*. Routledge.
- Fusade, S. (2014). L'art-thérapie, une forme d'intervention qui favorise l'intégration des enfants au préscolaire. *Revue Préscolaire de l'Association d'éducation préscolaire du Québec*, 52(2), 41-43.
- Gaëtan, R. et Gaëtan, M. (2017). Place de l'attachement au lycée. *La revue de santé scolaire et universitaire*, (43), 20-24.
- Gantt, L. et Tabone, C. (1998). The Formal Elements Art Therapy Scale: The Rating Manual, 70.
- Geddes, H. (2012). *Aider les élèves en difficulté d'apprentissage. L'influence de l'attachement sur le comportement en classe* (traduit par F. Hallet). De Boeck Université.
- Geddes, H. (2017). Chapter 2: Attachment, Behaviour and Learning. Dans D. Colley et P. Cooper (dir.), *Attachment and emotional development in the classroom: theory and practice* (e. book, p. 22-28). Jessica Kingsley Publishers.
- Gerhardt, S. (2014). Chapter 2: The Effort of Empathy. Dans *From Broken Attachment to Earned Security: The Role of Empathy in Therapeutic Change* (p. 11-26). Routledge.
- Gouvernement du Québec. Projet de loi numéro 21 (2012).
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation et du Sport. (2013). *Contre le décrochage à la fin du secondaire*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Guay, F. (2018, 15 février). *Les jeunes et leurs apprentissages : comment soutenir la motivation par Frédéric Guay* [vidéo]. <https://vimeo.com/256014002>
- Guédeney, N. et Guédeney, A. (2009). *L'attachement: approche théorique. Du bébé à la personne âgée*. (3^e éd.). Elsevier Masson.
- Hamel, J. (2019). *Art-thérapie: mettre des mots sur les maux et des couleurs sur les douleurs* (3^e éd.). Larousse.
- Hamel, J. 1952-. (2014). *L'art-thérapie somatique* (3^e édition.). Les Éditions Québec-Livres, une société de Quebecor Média.

- Hamilton, C. E. (2000, juin). Continuity and Discontinuity of Attachment from Infancy Through Adolescence. *Child Development*, 71(3), 690-694.
- Harlow, E. (2021). Attachment theory: developments, debates and recent applications in social work, social care and education. *Journal of Social Work Practice*, 35(1), 79-91.
<https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1700493>
- Harpazi, S., Regev, D., Snir, S. et Raubach-Kaspy, R. (2020). Perceptions of Art Therapy in Adolescent Clients Treated Within the School System. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.518304>
- Heard, D., Lake, B. et McClusky, U. (2018). *Attachment Therapy with Adolescents and Adults: Theory and Practice Post Bowlby*. https://web-a-ebSCOhost-com.proxy.cegepat.qc.ca/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ0MjQzOV9fQU41?sid=ac5d518e-7d68-4610-89dd-12c80a186cbe@sdv-sessmgr02&vid=0&format=EB&lpid=lp_1&rid=0
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. et Prêteur, Y. (2014). De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire.
<https://doi.org/10.4074/S001375451400202x>. *Enfance*, 2(2), 135-157.
- Hinz, L. D. (2009). *Expressive Therapies Continuum: a framework for using art in therapy*. Routledge.
- Hyland Moon, C. (2010). *Materials & Media in Art Therapy: Critical Understandings of Diverse Artistic Vocabularies*. Routledge.<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=353373&lang=fr&site=ehost-live>
- Isis, P. D., Bush, J., Siegel, C. A. et Ventura, Y. (2010). Empowering Students Through Creativity: Art Therapy in Miami-Dade County Public Schools. *Art Therapy*, 27(2), 56-61.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129712>
- Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine ». *VEI Enjeux*, (122), 23.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Kagin, S. L. et Lusebrink, V. B. (1978). The expressive therapies continuum. *Art Psychotherapy*, (5), 171-180.
- Laffier, J. (2016). Empowering Bullying Victims Through Artistic Expression. *Canadian Art Therapy Association Journal*, 29(1), 12-20.
<https://doi.org/10.1080/08322473.2016.1171987>
- Laflamme, K. (2014). *Conception d'un programme favorisant le développement de la relation d'attachement entre les enseignants du préscolaire et du 1er cycle du primaire et leurs élèves*.

- Leblanc, S. (2007). *La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risque de mauvais traitements* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Losinski, M., Hughey, J. et Maag, J. W. (2016). Therapeutic Art: Integrating the Visual Arts Into Programming for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 25(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/107429561602500105>
- Main, M., Kaplan, N. et Cassidy, J. (1985). Security in Infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Growing Points in Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(209), 66-104.
- Malchiodi, C. A. (dir.). (2011a). Chapter 3: Art Therapy Materials, Media and Methods. Dans *Handbook of Art Therapy* (2^e éd., p. 27-41). Guilford Publications.
- Malchiodi, C. A. (2011b). *Handbook of Art Therapy, Second Edition*. Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (dir.). (2014). Chapter 12: Trauma-Informed Art Therapy and Group Intervention with Children from Violent Homes. Dans *Creative interventions with traumatized children* (2^e éd., p. 258-278). Guilford Publications.
- McDonald, A. et Holttum, S. (2020). Primary-school-based art therapy: A mixed methods comparison study on children's classroom learning. *International Journal of Art Therapy*, 25(3), 119-131. <https://doi.org/10.1080/17454832.2020.1760906>
- Meredith, P. (2009). Introducing attachment theory to occupational therapy. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(4), 285-292. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2009.00789.x>
- Miljkovitch, R. (2004). Théorie de l'attachement. *Guérir les souffrances familiales*, PUF, Paris.
- Miljkovitch, R., Moss, E., Bernier, A., Pascuzzo, K., & Sander, E. (2015). Refining the assessment of internal working models: the Attachment Multiple Model Interview. *Attachment and Human Development*, 17(5), 492-521.
- Ministère de l'éducation. (2009). L'école, j'y tiens! Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2019, novembre). Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel) au secondaire à la FGJ, selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2017-2018 (données officielles). <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). Rapport - Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire - Édition 2020. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport_diplomation_qualif_CS_sec_ed2020_WEB.pdf

- Moon, B. L. (1999). The Tears Make Me Paint: The Role of Responsive Artmaking in Adolescent Art Therapy. *Art Therapy*, 16(2), 78-82.
<https://doi.org/10.1080/07421656.1999.10129671>
- Moon, B. L. (2012). *The Dynamics of Art as Therapy with Adolescents* (vol. 2; édité par C. C. Thomas).
- Mooney, C. G. (2010a). Chapter 1: John Bowlby. Dans *Theories of attachment: an Introduction to Bowlby, Ainsworth, Gerber, Brazelton, Kennell and Klaus* (1st edition, vol. 1). RedLeaf Press.
- Mooney, C. G. (2010b). *Theories of Attachment: An Introduction to Bowlby, Ainsworth, Gerber, Brazelton, Kennell, and Klaus* (1^{re} éd., vol. 1). RedLeaf Press.
- Moriya, D. (2006). Ethical Issues in School Art Therapy. *Art Therapy*, 23(2), 59-65.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2006.10129643>
- Mounguengui, S. (2019). Défaire l'héroïsation de l'élève. Dans les plis invisibles de la désaffiliation scolaire. <https://doi.org/10.3917/ep.084.0061>. *Enfances Psy*, 4(4), 61-70.
- Nadeau, F. (2001). *Traumatisme, rupture et art-thérapie: l'utilisation de l'aire transitionnelle dans le travail art-thérapeutique des enfants souffrant de l'état de stress post-traumatique*. Bibliothèque Nationale du Canada.
- Natriello, G. (1997). Dropouts, school leavers, and truancy. Dans *International encyclopedia of the sociology of education* (p. 577-581). Pargamon.
- Orbach, S. (2004). *The John Bowlby Memorial lecture 2003: the body in clinical practice. Part 2: when touch comes to therapy*. K. White (dir.), The John Bowlby Memorial Conference Monograph Series, Londres (p. 35-47).
- Ordre des psychologues du Québec. (2020). ordrepsy.qc.ca.
- Paternite, C. E. (2005). School-Based Mental Health Programs and Services: Overview and Introduction to the Special Issue. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 657-663.
<https://doi.org/10.1007/s10802-005-7645-3>
- Patterson, J. A., Hale, D. et Stessman, M. (2007). Cultural Contradictions and School Leaving: A Case Study of an Urban High School. *The High School Journal*, 91(2), 1-15.
- Pelletier, L. et Alaoui, D. (2016). Du décrochage provisoire au rattachement scolaire : l'importance de la reconnaissance. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (N° 25).
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1918>
- Qudsyi, H., Usnita, I., Mulya, R., Ardila Jani, A. et Dwi Arifani, A. (2020). Student Engagement among High School Students: Roles of Parental Involvement, Peer Attachment, Teacher Support and Academic Self Efficacy. *Advances in Social Sciences, Education and Humanities Research*, 241-251.

- Randick, N. M. et Michel, R. E. (2015). Chap. 4: Mandalas and Mindfulness: Identifying the real me. Dans Degges-White, S. et Colon, B. R. (Eds.). (2015). *Expressive arts interventions for school counselors.*, (e. book, p. 96-100. Springer Publishing Company.
- Regev, D., Green-Orlovich, A. et Snir, S. (2015). Art therapy in schools – The therapist's perspective. *The Arts in Psychotherapy*, 45, 47-55.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.07.004>
- Réseau Réussite Montréal. (2021). Décrochage scolaire : définition et situation à Montréal [Site d'organisme régional]. *Réseau réussite Montréal*.
<https://www.reseautreussitemontreal.ca/perseverance-a-montreal/perseverance-et-decrochage/decrochage-scolaire/>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rose, J. et Gilbert, L. (2017). Chapter 4: Attachment Aware Schools. Dans D. Colley et P. Cooper (dir.), *Attachment and emotional development in the classroom: theory and practice* (e. book, p. 38-48). Jessica Kingsley Publishers.
- Rosenstein, D. S. et Horowitz, H. A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 244-253.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.2.244>
- Rousseau, C., Beaugard, C., Daignault, K., Petrakos, H., Thombs, B. D., Steele, R., Vasiliadis, H.-M. et Hechtman, L. (2014). A Cluster Randomized-Controlled Trial of a Classroom-Based Drama Workshop Program to Improve Mental Health Outcomes among Immigrant and Refugee Youth in Special Classes. *PLoS ONE*, 9(8), e104704.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0104704>
- Scharf, M. et Mayseless, O. (2007). Putting eggs in more than one basket: a new look at developmental process of attachment in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (117).
- Schofield, G. et Beek, M. (2009). Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. *Child and Family Social Work*, (14), 255-266.
- Schore, J. R. et Schore, A. N. (2008). Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 9-20.
<https://doi.org/10.1007/s10615-007-0111-7>
- Settineri, S., Sicari, F., Dritto, I. P., Frisone, F., Mobilia, F. S. et Merlo, E. M. (2019). Application of art therapy in adolescence: photo-novel analysis as an expressive technique. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2). <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2019.7.2247>
- Shakarov, I., Regev, D., Snir, S., Orkibi, H. et Adoni-Kroyanker, M. (2019). Helpful and hindering events in art therapy as perceived by art therapists in the educational system. *The Arts in Psychotherapy*, 63, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.03.005>

- Shir Harpazi, Regev, D., Snir, S. et Raubach-Kaspy, R. (2020). Perception of Art Therapy in Adolescent Clients Treated Within the School System. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10.
- Snir, S. et Regev, D. (2013a). A dialog with five art materials: Creators share their art making experiences. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 94-100.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.11.004>
- Snir, S. et Regev, D. (2013b). ABI – Art-based Intervention Questionnaire. *The Arts in Psychotherapy*, 40(3), 338-346. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.06.005>
- Snir, S., Regev, D. et Shaashua, Y. H. (2017). Relationship between attachment avoidance and anxiety and responses to art materials. *Journal of the American Art Therapy Association*, 34(1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1270139>
- Stepney, S. A. (2017). *Art Therapy with Students at Risk: Fostering Resilience and Growth Through Self-expression* (3ème). EBSCOhost publishing.
- Stern, J. A. et Cassidy, J. (2018). Empathy from infancy to adolescence: An Attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review*, (47), 1-22.
- Sutherland, J., Waldman, G. et Collins, C. (2010). Art Therapy Connection: Encouraging Troubled Youth to Stay in School and Succeed. *Art Therapy*, 27(2), 69-74.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2010.10129720>
- Tarabulsky, G., Larose, S. et Plamondon, A. (2012). L'attachement parent-enfant et le développement humain: une vieille idée, un nouveau regard.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1x676mn.5>
- Tarabulsky, G. M., Larose, S. et Pederson, D. R. (dir.). (2000). *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Les Presses de l'Université du Québec. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ugat-ebooks/detail.action?docID=3257513>
- Urdan, T. et Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- U.S Department of Education. (2017). *Every Student Succeed Act, ESSA*.
<https://www.ed.gov/essa?src=rn>
- Van Ryzin, M. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology*, 38(2), 131-154.
<https://doi.org/10.1002/jcop.20356>
- Waller, D. (2003). Chapter 1: A consideration of the similarities and differences between art teaching and art therapy. Dans T. Dalley (dir.), *Art as Therapy: An introduction to the use of art as a therapeutic technique* (8^e éd., p. 1-14). Brunner-Routledge.

- West, M., Rose, M., Spreng, S., Keller, A. et Adam, K. (1998). Adolescent Attachment Questionnaire: A Brief Assessment of Attachment in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 661-673. <https://doi.org/10.1023/A:1022891225542>
- Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 83-101. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.02.002>