

ARTICLE THÉMATIQUE

## ***Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire***

Garine Papazian-Zohrabian<sup>1</sup>, Caterina Mamprin<sup>1</sup>, Vanessa Lemire<sup>1</sup> et Alyssa Turpin-Samson<sup>1</sup>

### **Résumé**

À la suite de l'arrivée de nombreux réfugiés syriens en 2015-2016 et dans le but de les accueillir, plusieurs mesures extraordinaires et des ressources supplémentaires ont été déployées par le gouvernement du Canada. En considérant que près de la moitié des nouveaux arrivants étaient mineurs, l'école québécoise s'est retrouvée devant de nombreux défis relatifs à l'accueil et à l'organisation des pratiques scolaires. Dans ce contexte, nous avons mené une recherche-action visant à évaluer une intervention mise en place en contexte scolaire pour favoriser le bien-être et le sentiment d'appartenance des élèves réfugiés syriens. L'action comportait deux volets distincts : des groupes de parole menés en classe sur des sujets sensibles (ex. : la migration, les deuils et les pertes, la famille) et un accompagnement psychosocial proposé à des élèves identifiés par les acteurs scolaires comme étant potentiellement en mal-être. Cinq classes, provenant de deux écoles secondaires et une école primaire, ont participé à la recherche. Cet article reprend des données secondaires collectées dans ce cadre pour mettre en lumière des résultats de recherche qui soulignent l'importance de la compréhension et de la prise en compte de l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés en vue de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. Nous discutons, entre autres, de l'écart important entre la perception des acteurs scolaires du parcours migratoire et du vécu de leurs élèves réfugiés d'une part et de l'expérience réelle de ceux-ci d'autre part.

### **Rattachement des auteurs**

<sup>1</sup> Université de Montréal, Québec, Canada

### **Correspondance**

garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca

### **Mots clés**

réfugié, expérience socioscolaire, traumatisme, deuil, groupes de parole, accompagnement psychosocial

### **Pour citer cet article**

Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 103-118.

## Introduction

Selon les données du Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCRNU, 2017, 2018 et 2019), plus de 5,6 millions d'individus ont fui la Syrie depuis 2011. Alors que la majorité des personnes se sont réfugiées dans les pays limitrophes, d'autres ont été relocalisées dans des pays plus éloignés (HCRNU, 2019). Le Québec a accueilli 7 583 réfugiés syriens en 2015-2016 (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2017). L'arrivée de nombreux jeunes élèves réfugiés a mis l'école québécoise face à de nombreux défis, tant sur le plan de leur accueil que sur celui de l'organisation et des pratiques scolaires (Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire, Turpin-Samson, Hassan et Rousseau, 2018). Alors que l'école joue un rôle important dans l'accueil des enfants réfugiés, cette conjoncture a soulevé des questionnements et a entraîné des défis particuliers pour les institutions scolaires québécoises.

En considérant ce contexte particulier, nous avons mené une recherche-action, intitulée « Favoriser l'intégration des élèves réfugiés syriens en développement leur sentiment d'appartenance à l'école et leur bien-être psychologique » (subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada [CRSH], 2016-2017). L'objectif principal de cette recherche était d'évaluer l'influence d'une intervention à deux volets mise en œuvre en contexte scolaire, sur le développement du bien-être et du sentiment d'appartenance des élèves réfugiés syriens. Tout au long de l'analyse des données, nous avons noté un écart palpable entre les expériences relatées par les jeunes et leurs familles et la perception que les acteurs scolaires avaient de leur parcours. Cet article présentera ces résultats en mettant en relief l'importance de la compréhension et la prise en compte de l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés en vue de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. Pour terminer, quelques recommandations pour le milieu scolaire seront mises de l'avant.

## Problématique

Pour décrire le contexte social, nous avons visité la littérature concernant l'expérience des réfugiés dans une perspective pré-, péri- et post-migratoire. Les différentes recherches relèvent les défis vécus par les réfugiés, l'influence possible de ces conditions de vie hostiles sur leur santé mentale, mais aussi le rôle important de l'école dans la promotion de la santé mentale des élèves réfugiés.

Certains auteurs soulignent la vulnérabilité des réfugiés due aux conditions possiblement adverses de la migration (Cantekin et Gençöz, 2017 ; Hadfield, Ostrowski et Ungar, 2017). Avant et pendant la migration, ces familles déplacées ont pu souffrir de différentes violations des droits de la personne (ex. : massacres, assassinats, exécutions, enlèvements) (Hassan, Kirmayer et Mekki-Berrada, 2015). En contexte de violence collective, les familles et leurs enfants peuvent également être exposés à de multiples facteurs de stress comme la pauvreté, la violence et la séparation de la famille (Pacione et collab., 2012). Les enfants affectés par la guerre, persécutés ou victimes de discrimination peuvent se voir contraints de quitter leur domicile pour des raisons de sécurité (Joop et De Jong, 2002 ; Ringold, Burke et Glass, 2005). D'autres doivent interrompre leur scolarité en raison de déplacements multiples et d'un contexte de violence collective (Sirin et Rogers-Sirin, 2015), ce qui limite parfois l'accès aux services les plus élémentaires comme les services éducatifs et de santé (Pacione et collab., 2012). Lors du parcours migratoire, les enfants et leur famille peuvent également vivre non seulement plusieurs pertes matérielles et humaines, mais aussi leur vision de l'avenir (Dryden-Peterson, 2016). En contexte pré- et péri-migratoire, les déplacements sont parfois nombreux et peuvent engendrer une importante détresse psychologique (Fazel, Garcia et Stein, 2012).

Arrivés au pays d'accueil, les nouveaux arrivants vivent de nombreux défis. Certaines recherches menées auprès de populations réfugiées au Canada ont souligné des défis relatifs à l'employabilité des adultes, à la discrimination vécue, aux barrières linguistiques et au manque de services culturellement appropriés (Stewart et collab., 2015). Ces défis ont pu être vécus plusieurs fois par les familles durant leur parcours migratoire, si celles-ci se sont déplacées dans plusieurs pays différents (Dryden-Peterson, 2016). D'ailleurs, le fait d'avoir vécu plus de quatre relocalisations est associé à une faible qualité de la santé mentale des enfants et des adolescents réfugiés (Fazel et collab., 2012). Des recherches menées auprès de réfugiés montrent l'importance de l'environnement humain sur le développement de leur bien-être. Ainsi, divers chercheurs (Hart, 2009 ; Rousseau et collab., [REDACTED]) soulignent

**l'importance des politiques d'immigration et des services d'accueil du pays hôte dans la promotion de la santé mentale et de l'intégration de cette population.**

### *La santé mentale des jeunes réfugiés*

Bien qu'un grand nombre de jeunes réfugiés soient résilients, beaucoup d'entre eux développent à la fois des problèmes intériorisés (ex. : anxiété, anxiété de séparation, dépression) et externalisés (ex. : troubles du comportement, concentration et mémorisation, troubles oppositionnels) (Hart, 2009 ; Silove, Ventevogel et Rees, 2017). En contexte post-migratoire, plusieurs éléments psychosociaux peuvent venir exacerber la vulnérabilité des jeunes réfugiés (██ ; Fazel, Garcia et Stein, 2012 ; Silove, Ventevogel et Rees, 2017). Dans une étude menée en 2017, Cantekin et Gençöz identifient plusieurs conditions de vie difficiles rapportées par les réfugiés : des préoccupations quant à la famille, des soucis associés à l'avenir, des séparations entre les membres de la famille, des difficultés financières et la perte de repères culturels. En outre, une recension systématique des écrits ayant analysé 29 études et regroupant des résultats associés à 16 010 réfugiés de guerre, menée par Bogic, Njoku et Priebe (2015), souligne les particularités et les différences des parcours migratoires et des problèmes de santé mentale qui pourraient leur être associés. Par exemple, les conditions adverses pré-migratoires et le stress post-migratoire seraient davantage associés aux troubles anxieux, à la dépression et aux syndromes de stress post-traumatiques. De façon plus spécifique, les expériences liées à la guerre et aux déplacements sont aussi susceptibles d'entraîner différentes problématiques inhérentes à la santé mentale des enfants réfugiés (Sirin et Rogers-Sirin, 2015). La discrimination possiblement vécue par les élèves réfugiés peut également avoir une influence sur leur santé mentale (Beiser et Hou, 2016). D'ailleurs, les observations de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2016) soulignent la différence marquée entre la prévalence des traumatismes chez les réfugiés (15 %) comparativement à la population générale (1 %) (cité dans Silove, Ventevogel et Rees, 2017).

Les expériences vécues par ces jeunes réfugiés peuvent également porter atteinte à leurs facultés cognitives (Hassan, Kirmayer et Mekki-Berrada, 2015 ; Özer, Şirin et Oppedal, 2013). En ce sens, dans une perspective post-migratoire, l'adaptation scolaire et les apprentissages des jeunes peuvent aussi être compromis par les deuils et les traumatismes vécus lors de leur parcours migratoire (Papazian-Zohrabian, 2015 et 2016). À cela s'ajoutent les défis relatifs à l'adaptation aux attentes scolaires, aux différences culturelles du pays d'accueil ou à l'apprentissage d'une nouvelle langue (Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani et Girard, 2016 ; Kupzyk, Banks et Chadwell, 2016 ; Tyrer et Fazel, 2014).

### *La réalité éducative des jeunes réfugiés*

Alors que les problèmes de santé mentale ont un impact négatif sur le développement des jeunes réfugiés et leur expérience scolaire, le deuil et les traumatismes pré-, péri- post migratoires peuvent également affecter négativement leur adaptation scolaire et entraîner des difficultés d'apprentissage (Hart, 2009 ; Papazian-Zohrabian, 2015). Plusieurs auteurs soutiennent le rôle protecteur de l'éducation chez les jeunes réfugiés (Crea et collab., 2017 ; McBrien, 2005 ; Sleijpen et collab., 2016). En effet, l'éducation favorise l'ajustement psychosocial, l'inclusion sociale, la mobilisation sociale, l'accès au soin en santé mentale et le bien-être psychologique (Correa-Velez, Gifford, McMichael et Sampson, 2017 ; Crea, Hasson, Evans, Cardoso et Underwood, 2016 ██████████ ; McBrien, 2005 ; Naidoo, 2013 ; Pacione et collab., 2012). Par contre, pour diverses raisons, les enfants réfugiés ne peuvent jouir pleinement de ce droit en tout temps (MacNevin, 2012). En effet, plusieurs jeunes réfugiés sont sous-scolarisés en raison d'une interruption de leur cheminement scolaire ou d'un faible accès à l'éducation (Correa-Velez, Gifford, McMichael et Sampson, 2017 ; Hadfield, Ostrowski et Ungar, 2017 ; Hoot, 2011 ; MacNevin, 2012 ; Pacione et collab., 2012). Les jeunes accumulent un retard scolaire, ce qui compromet leur accès à l'éducation en société d'accueil (Sirin et Rogers-Sirin, 2015).

### *Le rôle de l'école dans le développement du bien-être psychologique des élèves réfugiés*

L'école peut être considérée comme un facteur important contribuant au développement du bien-être psychologique des enfants ayant vécu des traumatismes associés aux conflits armés (Persson et Rousseau, 2008). Celle-ci peut être un lieu pour favoriser la socialisation et l'expression créatrice et symbolique, qui peuvent

contribuer au bien-être des enfants réfugiés (Rousseau, Ammara et collab., 2007 ; Rousseau, Benoit et collab., 2007). Malgré ces qualités, certains auteurs relèvent que le manque de formation des acteurs scolaires et l'absence de ressources (Gagné, Al-Hashimi, Little, Lowen et Sidhu, 2018 ; MacNevin, 2012) peuvent avoir une influence inverse sur le développement du bien-être des élèves réfugiés (Yohani, 2010). En effet, dans l'étude canadienne menée par Gagné et ses collaborateurs (2018), les éducateurs interrogés ont mentionné que la santé mentale était un facteur important à prendre en considération pour favoriser l'intégration des élèves syriens. Toutefois, ceux-ci ont relevé un manque de formation, de soutien et de préparation qui leur aurait permis de mieux accueillir et accompagner ces élèves. Ces intervenants soulevaient également l'importance de prendre en considération la diversité des parcours et des profils des jeunes réfugiés fréquentant l'école pour éviter de les percevoir comme une unité.

La littérature présentée va dans le sens des hypothèses au point de départ de notre recherche sur les facteurs en lien avec l'expérience socioscolaire des jeunes réfugiés, soit leur situation psychosociale, les conditions d'adversité dans lesquelles ils ont survécu, les deuils et les traumatismes pré, péri et post-migratoires véhiculés, le rôle essentiel de l'école dans l'accueil et l'intégration des élèves réfugiés et le potentiel mal-être dans lequel ils se trouvent à leur arrivée. L'objectif principal de cet article est de présenter des résultats qui soulignent l'importance de la prise en compte de cette expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés en vue de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire.

### Cadre de référence

Notre recherche s'inscrit dans une perspective systémique et s'appuie sur le modèle *processus, personne, contexte, temps* (PPCT) proposé par Bronfenbrenner et Morris (1992). Compte tenu du contexte présenté précédemment et des thèmes ayant émergé de l'analyse primaire de nos données, nous présentons dans cette section certains concepts pertinents pour soutenir notre angle de réflexion. Nous détaillerons la *personne*, composante associée aux caractéristiques et aux expériences de l'individu (Bronfenbrenner et Morris, 1992) en s'appuyant sur la théorie psychodynamique des deuils et des traumatismes, qui permettra également de traiter de la problématique de l'expérience socioscolaire des jeunes réfugiés et de leurs difficultés scolaires. Aussi, nous aborderons certains éléments proximaux ou distaux de l'environnement qui ont une influence sur l'individu et qui, en cohérence avec le modèle PPCT, sont associés au *contexte* (Bronfenbrenner et Morris, 1992).

#### Les traumatismes

À la suite d'un contexte migratoire parfois hostile, décrit dans la première partie de ce texte, les jeunes réfugiés peuvent avoir vécu des traumatismes. Cela peut être défini comme étant la réaction naturelle, adaptative de tout individu face à un événement traumatique : violence physique, sexuelle, psychologique, catastrophes naturelles, guerres, attentats, tortures, persécutions, découverte inopinée de corps, exposition à des scènes de violence, déplacements forcés ou brutaux, etc. (Papazian-Zohrabian, 2015).

Selon l'approche bio-psycho-médicale ou psychiatrique, tout événement traumatique peut entraîner chez le sujet un « trouble de stress post-traumatique » (Manuel DSM-5, publié par l'American Psychiatric Association [APA], 2013). Les symptômes de cet état chez l'enfant sont un comportement désorganisé ou agité, une réviviscence de l'événement, souvent à travers des jeux, des dessins, des cauchemars répétitifs, un sentiment de détachement, un évitement de tout ce qui peut rappeler l'événement traumatique, ainsi qu'une activation neurovégétative (APA, 2013). Selon la théorie psychanalytique et de nombreuses études cliniques, le traumatisme entraîne une angoisse importante chez l'individu, angoisse non déchargeable par l'activité motrice ou la créativité, et contre laquelle les mécanismes de défense du Moi sont inopérants (Freud, 1926 ; Janin, 1996). L'effet cumulatif des traumatismes chez l'individu a été relevé par divers auteurs (ex. : Catani Catani, Gewirtz, Wieling, Schauer, Elbert et Neuner, 2010 ; Khan, 1963).

Selon Barrois (1998), tout traumatisme, quelle que soit sa source, est un corrélat conscient ou inconscient d'une rupture, d'une discontinuité ou d'une perte. Cette rupture peut être vécue sur plusieurs plans selon l'événement traumatique et peut avoir des conséquences importantes sur le vécu et le comportement des individus. La rupture pourrait être vécue ou exprimée sur divers plans : rupture psychique dans la symbolisation des expériences, des

affects, des liens réels et symboliques, du sens, du temps, de l'espace, de l'histoire individuelle, familiale ou collective, de la culture.

L'approche psychanalytique souligne que ce n'est pas la nature de l'événement qui définit son aspect traumatique, mais il s'agit plutôt de l'évaluation subjective que la personne qui y est confrontée en fait. La qualité du processus adaptatif qui en découle fait que l'événement se transforme en traumatisme ou non (Taieb et collab., 2004). En effet, tous les enfants ne sont pas nécessairement traumatisés par les mêmes événements, de la même manière et avec la même intensité. Certains enfants vont être plus protégés que d'autres ou plus résilients que d'autres (Papazian-Zohrabian, 2015).

### *Les deuils*

Dans une perspective pré-, péri- et post-migratoire, les jeunes réfugiés peuvent également avoir vécu plusieurs pertes entraînant des deuils. Le deuil est un phénomène universel lié à toute situation de perte, due à la mort ou à la séparation définitive. L'objet perdu peut être un être humain, un objet, un idéal ou encore des valeurs (Freud, 1915 ; Hanus, 1994). Des études cliniques mettent en évidence les principaux processus psychiques marquant un deuil « normal » (Hanus, 1994 ; Lebovici, 1994) : 1) la sidération et le déni de la réalité de la perte, 2) l'acceptation de cette réalité, 3) la douleur psychique marquée par des symptômes dépressifs, 4) le surinvestissement de l'objet perdu suivi de son désinvestissement. La dépression, caractérisée par la douleur de la perte, est l'une des phases essentielles du deuil. Chez le jeune, elle est caractérisée par une démotivation, un manque d'intérêt pour les activités habituelles, une irritabilité, voire une agressivité, des troubles du sommeil (hypersomnie) ou alimentaires (APA, 2013). De plus, les observations cliniques d'enfants endeuillés mettent aussi en évidence une intolérance à la frustration, un manque de communication et d'interaction, une tristesse (Arfouilloux, 1983), mais aussi une fréquence importante de deuils traumatiques, vu leur incapacité à comprendre la mort, leur immaturité affective et leurs mécanismes de défense non élaborés (Lebovici, 1994). Notre étude clinique (Papazian-Zohrabian, 2004) a montré que le deuil traumatique augmente les peurs, l'angoisse de séparation, la dépendance des enfants et les rend moins expressifs et communicatifs. Ces phénomènes ont une certaine influence négative sur l'adaptation des enfants. Les difficultés de comportement et d'adaptation sont relevées par divers auteurs (Beiser et collab., 2010 ; Skokauskas et Clarke, 2009).

### *L'influence sur les difficultés d'adaptation et d'apprentissage*

Les conséquences des traumatismes sur le développement et la personnalité des enfants sont multiples. Des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi qu'un arrêt du développement affectif ou social ou une régression en font partie. Les recherches montrent que les enfants traumatisés présentent souvent des difficultés de comportement, telles que l'agitation, la méfiance envers les autres, l'agressivité ou le repli sur soi (Papazian-Zohrabian, 2015 et 2016 ; Skokauskas et Clarke, 2009).

Quant aux deuils, leurs influences sur les apprentissages et l'adaptation scolaire sont multiples. Les résultats de diverses recherches soulignent la présence de problèmes au niveau de la compréhension, surtout des matières nécessitant une grande concentration comme les mathématiques, les sciences et la grammaire (Dyregrov, 2004), une baisse du rendement scolaire ou un échec scolaire (Davou et Widdershoven-Zervakis, 2004). Des effets négatifs à court et à long terme sur la scolarisation des enfants en deuil sont notés (Abdelnoor et Hollins, 2004), tels qu'un manque de motivation, d'implication, de disponibilité cognitive pour la tâche (Davou et Widdershoven-Zervakis, 2004 ; Worden, 1996). Nous pouvons donc conclure que les expériences de pertes et d'événements traumatiques peuvent affecter indirectement divers aspects de la vie de ces jeunes et influencer leur expérience socioscolaire.

### *L'expérience socioscolaire*

Selon la conception de Charrette et Kalubi (2016), l'expérience socioscolaire serait notamment composée d'éléments scolaires, psychologiques, affectifs et sociaux relatifs à la scolarisation de l'enfant. L'expérience socioscolaire se dessine à travers l'interaction des environnements dans lesquels et avec lesquels l'enfant ou le jeune évolue : l'école, la famille et la collectivité. L'apport de cette définition englobante de l'expérience socioscolaire est certainement de dépasser les conceptions restreintes à la réussite scolaire (Charrette et Kalubi,

2016), pour comprendre les processus et dynamiques qui peuvent moduler l'expérience des enfants en contexte scolaire. En cohérence avec ces idées, Lafortune (2012 et 2014) souligne l'importance de prendre en compte les facteurs personnels, sociofamiliaux et scolaires pour mieux comprendre l'expérience socioscolaire des élèves réfugiés.

Bon nombre de variables peuvent influencer l'expérience socioscolaire des élèves immigrants (Kanouté et collab., 2016). En ce qui concerne les jeunes réfugiés, des écrits soulignent quelques facteurs qui contribuent au développement de leur résilience dans leur nouveau contexte de vie : de bonnes habiletés sociales, l'utilisation de stratégies d'adaptation efficaces, une vision positive de soi-même, le soutien social, familial et scolaire ainsi que des services adaptés en santé mentale (Betancourt et Khan, 2008 ; Halcón et collab., 2004 ; Mohamed et Thomas, 2017). Sur le plan scolaire, la confiance en ses capacités, la motivation scolaire, le désir d'apprendre le français, l'habileté à demander de l'aide et la qualité de la collaboration école-famille sont des exemples de facteurs contribuant à la résilience du jeune et à sa réussite scolaire (Gosselin-Gagné, 2012).

Plusieurs défis attendent les élèves réfugiés, comme l'adaptation aux attentes scolaires et aux différences culturelles du pays d'accueil, tout en apprenant une nouvelle langue (Kanouté et collab., 2016 ; Kupzyk, Banks et Chadwell, 2016 ; Tyrer et Fazel, 2014), l'apprentissage de la langue de scolarisation (Armand, 2005), les processus d'évaluation des besoins et de classement des élèves réfugiés ou demandeurs d'asile (Borri-Anadon, Duplessis-Masson et Boisvert, 2018). Les élèves réfugiés peuvent aussi vivre de la discrimination dans leur pays d'accueil, ce qui peut engendrer des conséquences sérieuses sur leur santé mentale (Beiser et Hou, 2016) et sur leur adaptation sociale (Papazian-Zohrabian et collab., 2018 ; Montgomery et Foldspang, 2007). Parmi les éléments favorisant le parcours post-migratoire, le sentiment d'appartenance envers l'école a été identifié par les jeunes réfugiés et demandeurs d'asile comme étant le facteur le plus important leur permettant d'adopter des stratégies efficaces quant aux difficultés vécues, alors qu'un sentiment d'appartenance envers la société d'accueil est associé à une meilleure santé mentale (Beiser et Hou, 2017 ; Hadfield, Ostrowski et Ungar, 2017). Selon Charrette et Kalubi (2016), la collaboration école-famille-collectivité porte l'expérience socioscolaire des élèves immigrants ou réfugiés. Cette collaboration prend une autre valeur dans une société socioculturellement diversifiée (Mondain et Couton, 2011).

Bien que l'expérience socioscolaire n'ait pas été un concept étudié dans le cadre de cette recherche, nous considérons que certaines données relatives à sa définition méritent d'être soulignées. En effet, l'analyse menée sur les données recueillies nous a permis de noter un écart important entre la perception que les acteurs scolaires avaient du parcours, des deuils et des traumatismes pré-, péri- et post-migratoires de leurs élèves et les expériences réelles vécues par ceux-ci.

Nous allons maintenant présenter la méthodologie adoptée pour la réalisation de cette recherche ainsi que ses résultats secondaires, d'une grande pertinence sociale.

## **Méthodologie**

Cette recherche, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH, subvention spéciale, 2016-2017), avait pour objectif d'évaluer l'influence d'une action ciblée sur le développement du bien-être psychologique et du sentiment d'appartenance des jeunes élèves réfugiés syriens. En cohérence avec cette requête, nous avons mené une recherche-action. Morrissette (2013) associe trois principales caractéristiques à ce type de recherche : une visée d'amélioration des pratiques, un engagement individuel et collectif des acteurs impliqués et une démarche de recherche adoptant un cycle de planification-action-observation-réflexion, ce qui correspond à nos objectifs de recherche. L'approche méthodologique adoptée est qualitative, appuyant le caractère exploratoire de notre recherche.

### *Les groupes de parole et l'accompagnement psychosocial*

La partie action de cette recherche se décline en deux interventions menées dans trois écoles considérées comme des points de service pour l'accueil des réfugiés syriens à Laval et à Montréal. Ces écoles sont multiculturelles et ont des indices de défavorisation élevés. Les écoles participantes se sont elles-mêmes portées volontaires : elles

avaient depuis peu des classes d'accueil au sein de leur établissement et voulaient créer de meilleures conditions pour ces élèves. Afin de choisir les classes participantes, nous avons pris en considération le niveau de maîtrise du français des élèves. Celui-ci devait être suffisant pour que les élèves puissent participer activement aux discussions. Les enseignants titulaires de ces classes devaient également être volontaires.

La première action, menée auprès de 34 élèves du primaire de 8 à 12 ans, de 46 élèves du secondaire de 12 à 17 ans et de 5 enseignants de 5 classes d'accueil d'une école primaire et de 2 écoles secondaires, a pris la forme de groupes de parole. Trois règles régissaient ces groupes : (1) une liberté d'expression totale, (2) de la bienveillance, par une attitude exempte de jugements et (3) une confidentialité des propos. Durant les dix séances de ce groupe, les élèves abordaient les thèmes suivants : voyage, migration, mort et pertes, différences, foi, violence, identité, famille, vie et, finalement, l'expérience des groupes de parole. La participation à l'activité et la prise de parole étaient volontaires pour les élèves et leur enseignant (Papazian-Zohrabian et collab., 2017).

L'activité a été animée par des assistants de recherche. Une traduction arabe était fournie pour favoriser l'expression des jeunes. Ces groupes de parole s'inscrivent dans une approche d'intervention psychopédagogique et psychosociale en milieu scolaire et favorisent l'expression symbolique des traumatismes, les processus de deuil, l'expression des émotions et des souffrances. Ils permettent également d'offrir un cadre propice à la rencontre humaine. Cette activité, où les élèves peuvent échanger sur leurs expériences et leurs sentiments, se base sur le principe clinique spécifiant qu'un espace de parole libre favorise le développement du bien-être et le sentiment d'appartenance à l'école (Papazian-Zohrabian et collab., 2018).

La seconde action de cette recherche était l'accompagnement psychosocial, individuel ou familial, mené en contexte scolaire auprès de 7 élèves ciblés, ayant entre 8 et 17 ans, répartis dans les trois écoles. Les élèves participants à ce second volet ont été ciblés par les acteurs scolaires comme étant en mal-être. Leur suivi, réalisé par des psychologues scolaires-chercheuses, a été adapté aux besoins de chaque élève et de sa famille. L'accompagnement a été fait auprès de 5 élèves et leurs parents et de 2 élèves sans leurs parents. En s'appuyant sur l'anamnèse de l'élève, la connaissance de son histoire développementale et scolaire, mais aussi sur la documentation du parcours migratoire de la famille, plusieurs besoins psychosociaux et scolaires ont été identifiés. Des interventions multimodales (en particulier accompagnement de la famille, du jeune et de l'enseignant avec écoute, conseils et mise en réseau avec la communauté) ont ensuite été proposées pour favoriser une expérience socioscolaire positive chez ces jeunes réfugiés.

### *Collecte de données et stratégie analytique*

Les données ont été collectées dans le cadre (1) de rencontres de groupe pré-action avec les directions et les enseignants des classes d'accueil, (2) d'enregistrements audio des dix séances de groupe de parole menés dans les 5 classes, soit 50 au total, (3) d'entrevues semi-dirigées suivant l'activité (directions et enseignants) ainsi que (4) d'enregistrements audio transcrits ou de notes de 14 rencontres d'accompagnement psychosocial avec les parents et les élèves participants. Les entrevues avec les professionnels ont permis de recueillir les perceptions de ces acteurs sur la réalité de ces jeunes et de leur famille, sur les défis et les enjeux de leur expérience socioscolaire, mais aussi de souligner les besoins des écoles. Le contenu des groupes de parole et des rencontres d'accompagnement a été enregistré sur bandes audio puis transcrit.

Pour l'analyse de ces données, nous avons codé les extraits des groupes de parole et d'accompagnement psychosocial en fonction des manifestations de bien-être et de mal-être, des expériences de perte, de l'élaboration de deuils, d'expériences traumatiques et de l'élaboration de traumatismes. Une analyse thématique a ainsi été réalisée à l'aide du logiciel *QDA-Miner* selon un codage mixte (Van der Maren, 1996), en codant d'abord selon notre cadre conceptuel, prenant en considération les indicateurs pour chaque composante des concepts qui étaient à l'étude, mais en prenant également en considération des catégories émergentes. Cette première analyse nous a permis de relever des résultats spécifiques en lien avec nos objectifs de départ, soit le développement du bien-être et du sentiment d'appartenance au groupe-classe. À la suite de ce premier codage et de l'émergence des catégories, une analyse secondaire nous a semblé pertinente. Les extraits des entrevues avec les acteurs scolaires ont donc été codés en fonction de leur perception de la réalité psychosociale et éducative de ces jeunes et de leur

expérience socioscolaire. Les journaux de bord des chercheurs ont permis également de recueillir des informations relatives au déroulement de l'activité ainsi que divers éléments contextuels permettant de nuancer l'analyse thématique.

## Résultats

Parallèlement à nos principaux résultats de recherche relatifs au développement du bien-être psychologique de ces jeunes réfugiés et de leur sentiment d'appartenance à l'école, qui seront publiés ultérieurement, l'analyse nous a permis de relever, à travers les entretiens pré- et post-action auprès des acteurs scolaires, une méconnaissance du parcours pré-, péri- et post-migratoire de leurs élèves réfugiés ainsi qu'une méconnaissance de l'influence des deuils et traumatismes pré-, péri- et post-migratoires sur leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Ces lacunes peuvent influencer la manière dont les acteurs scolaires font face à la complexité de leur réalité. Tout semble indiquer que, tout en ayant de bonnes intentions, certains acteurs scolaires influencent négativement l'accueil et l'expérience socioscolaire des élèves vulnérables de leur école. À la lumière de ces résultats, il nous apparaît important de mettre en exergue certains écarts entre la perception et le discours de certains acteurs scolaires quant à la réalité et les défis des élèves réfugiés syriens autour de trois thèmes : leurs parcours migratoires, la réalité post-migratoire et le désir d'intégration.

### *Une perception banalisée du parcours migratoire*

Lors des entretiens, les témoignages de certains acteurs scolaires nous laissent croire qu'ils semblent mal connaître le parcours migratoire de leurs élèves. Cette méconnaissance du parcours des élèves, jumelée à un manque de connaissances sur les deuils et les traumatismes, amène certains acteurs à banaliser parfois le vécu des élèves.

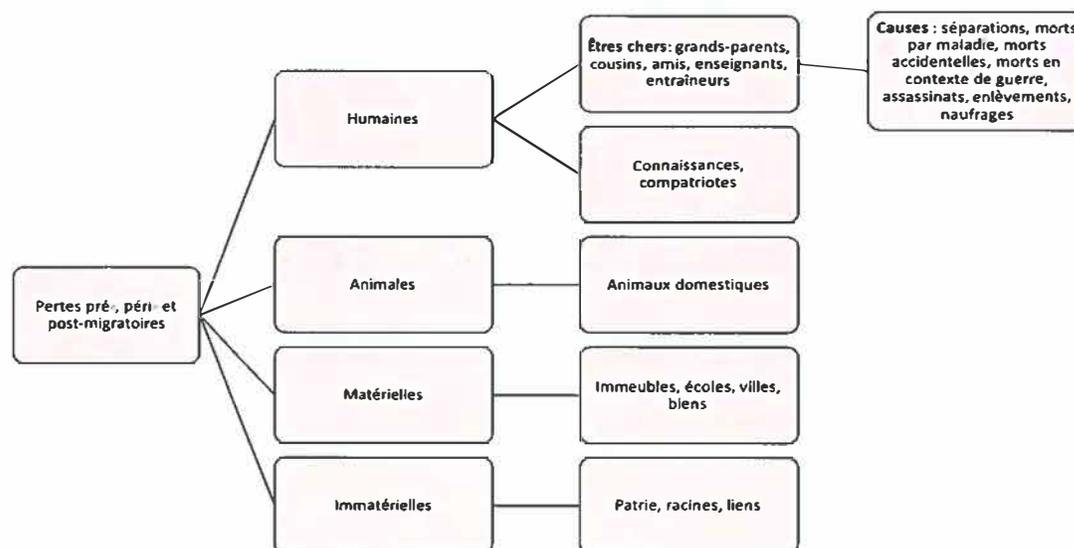
Plus j'apprends à les connaître, plus on apprend que, je ne dis pas qu'ils n'ont pas souffert, mais ils n'ont pas traversé une énorme crise au point de vue que nous les Occidentaux on voit, mon Dieu, les bombes, etc. Ils ont quitté rapidement vers le Liban, ont été scolarisés, viennent de familles généralement bien nanties, ils avaient des domestiques. Oui, ils ont dû abandonner des biens matériels là-bas, oui, ils ont vécu un déracinement, mais ils n'ont pas manqué de grand-chose. Oui, en arrivant ici ils ont vécu un choc, mais je ne pense pas que c'est un choc traumatique, mais je ne suis pas psychologue. [...] Ils n'ont pas trop souffert, à part les biens matériels et le déracinement. (Acteur scolaire)

Pourtant, plusieurs élèves participants ont vécu de multiples pertes et de multiples deuils migratoires (figure 1). Certains ont perdu des êtres chers à la suite de plusieurs événements, dont des effets de la guerre. Pour illustrer ces propos, voici l'exemple du témoignage d'un élève ayant vécu plusieurs pertes : « J'ai perdu mes amis... Chaque personne qui manque dans la Syrie, je l'ai perdue, chaque immeuble, chaque parc, chaque école, j'ai perdu beaucoup de choses. » Un autre élève témoigne de deuils liés à la guerre : « J'ai des amis qui sont morts par la guerre. » Finalement, lors de l'accompagnement, une mère raconte les pertes de son fils : « Ici, tout est changé pour lui, la langue, les amis, il a quitté la maison de sa grande mère en Syrie, toute la situation a changé pour lui. »

Les participants ont également témoigné avoir vécu de nombreux événements potentiellement traumatiques pré-migratoires, en Syrie et en lien avec la guerre, tels que l'exposition à la mort d'un être cher, la rupture brutale par la mort, l'angoisse de perdre un être cher, l'angoisse de mort ou la vue de cadavres. Lors du groupe de parole, deux élèves racontent la mort brutale de leurs enseignants :

Mon enseignant de sciences. Avant, un jour, il m'aidait pour, pour l'examen, j'ai examen de sciences euh... et il m'aidait et le jour après il m'appelait il dit comment ça se passe ton examen ? Et j'ai dit : il est très bien, il est très content et comme ça et aussi mes feuilles et mon livre restés dans sa maison et après quelques heures à 8 h 15 et il y a des personnes qui ont tué... dans sa maison, devant la porte. (Élève)

J'ai vu mon enseignante de français en Syrie comment elle a quitté. Comment elle était devant moi ... Elle était devant moi comme ça... il y a comme une bombe. J'étais juste à côté, devant moi... elle est morte. Je lui parlais comme ça, elle est morte devant moi. (Élève)

**Figure 1. Types de pertes vécues par les élèves**

D'autres élèves et leurs familles ont vécu des traumatismes dans les pays de transit et ont vécu des parcours migratoires complexes, avec plusieurs déplacements :

[...] ils avaient des diplômes, donc quand ils sont partis dans les pays voisins, les personnes là-bas avaient peur d'eux, peur de prendre leur place. Donc ce qu'ils ont fait, ils ont quand même brûlé leurs magasins, leurs affaires, leurs propriétés pour les obliger à pas posséder quelque chose là-bas, mais plutôt travailler comme des ouvriers chez les autres. (Mère)

Oui, on s'est beaucoup déplacés. Nous avons quitté notre maison et nous sommes allés chez mes beaux parents qui étaient en voyage. Après nous sommes allés chez mes parents et après chez mon beau-frère... à cause de la situation. La dernière fois, on était chez mon beau-frère, et une roquette provient d'une région proche, tombe sur l'étage au dessous, l'appartement explose et une dame meurt... Mon fils a entendu les vitres (se) casser, les stores, il a senti qu'il s'est passé quelque chose et avait peur. (Mère)

Ces témoignages d'élèves et de parents expriment bien les difficultés et les traumatismes vécus lors du parcours migratoire vers le Canada, témoignages qui contrastent avec celui de l'acteur scolaire.

### *Une réalité post-migratoire difficile*

Ces partages, tant des élèves lors des groupes de parole que des parents lors des rencontres d'accompagnement, ont mis en lumière la difficulté de leurs parcours post-migratoires. Plusieurs élèves participants au groupe de parole mentionnent qu'ils ont perdu une vie et des opportunités : « Il (élève) voit ça difficile parce qu'il sent qu'il doit recommencer à zéro. » (traduction du témoignage d'un élève). Malgré l'espoir d'une vie meilleure, certains élèves réalisent que la vie après la migration est difficile :

Ça va faire un an que je suis là et mon problème c'est que je pensais que ça allait être plus facile la vie ici. Je ne retrouve pas l'ambiance qu'il y a en Syrie... Mes amis me manquent, je ne peux pas voir des personnes avoir des problèmes et sentir que je ne peux rien faire pour les aider. (Traduction du témoignage d'un élève)

Plusieurs parents ont aussi verbalisé lors des rencontres qu'ils avaient perdu leur vie et leur statut :

Le mot réfugié me fait très mal. Lorsqu'on est arrivé, il y a exactement un an à l'aéroport, quand j'ai lu le mot réfugié sur un papier, j'ai pleuré pendant plus d'une heure trente... C'est nous qui accueillons les réfugiés, irakiens, palestiniens, libanais... Ça me fait sentir que je suis quelqu'un en besoin d'aide... Et certains gens sentent qu'on vient prendre leur place et on nous apprécie pas. (Mère)

Nos données soulignent que plusieurs participants vivent de nombreuses expériences traumatiques post-migratoires, telles que des actions et des paroles violentes et discriminatoires envers eux. Un élève témoigne d'un racisme de la part de autres élèves envers les Syriens : « Je dis que c'est pas juste les [membres d'une autre communauté arabe] qui détestent les Syriens, c'est le tout. » Un autre explique la discrimination vécue par les élèves inscrits en classe d'accueil : « Nous sommes dans les accueils. [...] nous sommes habitués à des mots comme ça ou des mots qui nous insultent comme ça. »

Par ailleurs, cette discrimination mène parfois à des gestes insultants faits aux Syriens, comme celui-ci, partagé en groupe de parole :

Une fois, ils étaient devant leur casier, tous les Syriens, la cloche a sonné. Donc il y avait un groupe de garçons [d'une autre communauté arabe] en face et ils jetaient des spaghettis sur les Syriens. [...] ils ont versé des jus aussi sur leur tête. (Élève)

Ces discours viennent résonner dans le silence des acteurs scolaires relatif à toute situation de violence, de discrimination ou de racisme à l'école, alors que les entrevues visaient la situation des jeunes réfugiés à l'école et les défis de leur intégration.

#### *Une mauvaise perception du souhait d'intégration*

Jumelé à cette banalisation du vécu migratoire et post migratoire, le discours de certains acteurs scolaires laisse croire qu'ils doutent également du souhait d'intégration de leurs élèves :

Il y en a qui s'intègrent et il y en a que non et on sent pas une volonté [de vouloir s'intégrer], non, et à ce point-ci, désolée, c'est mon opinion, si à ce point-ci de l'année, tu sais pas plus parler français qu'au début de l'année. [...] Il y en a qui veulent pas. (Acteur scolaire)

Moi j'ai expliqué à mes élèves que je ne pense pas que les autres de l'école les rejettent, mais c'est juste qu'ils sont toujours ensemble, qu'ils parlent une langue que certains ne comprennent pas... Les Québécois de souche, on ne parle pas l'arabe, alors moi, je me sens exclue, ils savent que moi je me sens exclue dans la classe... (Acteur scolaire)

Pourtant, les témoignages de leurs élèves indiquent qu'ils veulent, au contraire, s'intégrer à la société d'accueil, mais que plusieurs obstacles les empêchent ou leur nuisent pour y arriver : « On nous dit de parler en français, mais quand on commence à parler on sent que les autres n'ont pas la patience de nous écouter. » (traduction du témoignage d'un élève). Un élève explique même qu'il souhaiterait avoir des amis québécois :

Il y a deux choses difficiles pour moi, d'abord avoir des amis québécois, c'est le plus difficile ici, j'ai beaucoup d'amis, mais je veux avoir des amis québécois, je veux pratiquer avec lui, quand je vois un ami arabe je ne peux pas lui parler en français. (Élève)

Nous avons essayé, à travers ces extraits, de donner la parole aux élèves et aux familles réfugiés syriens réinstallés à Montréal ou à Laval pour mettre aussi en relief que pour bien accueillir et favoriser l'expérience socioscolaire positive de ces élèves, il est important de les connaître, de comprendre leur réalité et de prendre en compte leurs expériences. La mise en contraste avec les propos d'acteurs scolaires à leur égard nous permet d'illustrer ce que nous nommons un « écart de perception ». Nous allons maintenant discuter des implications de cet écart.

## Discussion

Ces résultats secondaires de notre recherche soulignent le fait que les acteurs scolaires ne comprennent pas tout à fait les expériences de pertes et d'adversité et le vécu pré-, péri- et post-migratoire de leurs élèves réfugiés et arrivent à des conclusions qui ne correspondent pas nécessairement à la réalité relative à la souffrance de ces jeunes et de leurs familles et à celle de leur expérience socioscolaire ainsi qu'à leur souhait de réussir leur intégration au Québec. Il y a lieu de croire que cet écart entre la perception et le discours des acteurs scolaires et la réalité des élèves pourrait avoir une influence sur les décisions prises quant au cheminement de ces élèves, à la compréhension de leurs difficultés, mais aussi à l'offre et à l'adaptation des services. Il pourrait ainsi influencer directement leur expérience socioscolaire : la relation avec leurs enseignants et leurs pairs, leur sentiment d'appartenance, leur cheminement scolaire.

Une étude de Rossiter et Rossiter (2009), citée par Hadfield, Ostrowski et Ungar (2017), souligne que la formation des enseignants canadiens est limitée pour proposer aux jeunes réfugiés des interactions culturellement adéquates ainsi que des adaptations pédagogiques pour répondre à leurs besoins éducatifs. Nos résultats s'inscrivent dans cette lignée et mettent en évidence les besoins en formation sur des thèmes variés : la situation des réfugiés, leur santé mentale, les deuils et les traumatismes pré-, péri- et post-migratoires, leur influence sur l'adaptation et les apprentissages des jeunes, les signes de mal-être chez les jeunes, les pistes d'intervention en milieu scolaire et les activités favorisant le bien-être des élèves.

Après avoir présenté les résultats d'une étude qualitative portant sur l'accueil d'élèves réfugiés et en s'appuyant sur la littérature scientifique, MacNevin (2012) propose des pistes pour améliorer la situation scolaire des élèves réfugiés, entre autres, en apportant des changements relatifs à l'enseignement qui leur est destiné, en les soutenant émotionnellement, en assurant leur inclusion scolaire et sociale, en prenant en considération leurs expériences antérieures pour améliorer les apprentissages et en formant davantage les enseignants. L'importance de la formation et du soutien des enseignants et des parents est soulignée par McNeely et collab. (2017) et par certains modèles systémiques adressés aux enfants réfugiés touchés par la guerre, comme celui de Hamilton et Moore (2004).

À l'instar de l'étude de MacNevin (2012), nos résultats mettent en relief l'importance de connaître les élèves pour mieux comprendre leurs comportements en classe et à l'école ainsi que leurs difficultés et mieux les soutenir sur le plan émotionnel.

Nous soulignons aussi les particularités de l'expérience socioscolaire post-migratoire de ces élèves, expérience influencée par la perception et les attentes négatives de leurs enseignants quant à leur motivation pour l'intégration dans la société d'accueil, par la relation avec les pairs marquée par des expériences de discrimination et de violence et par une réalité familiale post-migratoire marquée par de multiples difficultés socio économiques et psycho-affectives. Ces éléments comptent parmi les composantes psychologiques, affectives et sociales de l'expérience socioscolaire (Charrette et Kalubi, 2016) et peuvent donc l'influencer négativement, alors que le soutien familial, social et scolaire et l'offre de services adaptés, des éléments favorisant cette expérience (Betancourt et Khan, 2008 ; Halcón et collab., 2004 ; Mohamed et Thomas, 2017) sont parfois manquants.

## Conclusion

Notre recherche a créé un contexte pour que de jeunes réfugiés s'expriment librement, que des parents puissent raconter leurs parcours migratoires et parler de leur enfant et que des acteurs scolaires puissent faire part de leurs difficultés. Elle a aussi permis de mettre en relief les multiples besoins et défis des écoles dans le processus de l'accueil et l'expérience socioscolaire des élèves immigrants. Sans avoir modifié le corpus de données collectées et sans vouloir généraliser la réalité scolaire mise en évidence, cet article souligne l'importance de la prise en compte des expériences et du vécu des jeunes réfugiés et de leurs familles ainsi que l'urgence de penser les pratiques d'accueil en milieu scolaire, d'en revoir l'organisation et de former les acteurs scolaires à l'intervention auprès de ces jeunes.

Il est vrai que l'arrivée en grand nombre d'élèves réfugiés ayant des parcours migratoires complexes et ayant vécu, dans des conditions d'adversité, des pertes, des deuils et des traumatismes peut déstabiliser une institution scolaire et son personnel et la mettre face à de nombreux défis, surtout si celle-ci n'en a pas l'habitude, la culture ou l'expérience (Papazian et collab. 2018). Il est important cependant de souligner que, pour ces jeunes réfugiés, le retour à l'école marque le retour à la vie, à la normalité (Papazian, 2015 et 2016 ; Persson et Rousseau, 2008). De plus, l'école étant le microcosme de la société, un accueil chaleureux à l'école et une première expérience socioscolaire positive pourraient marquer favorablement le début d'une nouvelle vie. La rencontre entre une société d'accueil et de nouveaux arrivants est un processus dynamique et bidirectionnel. Pour que des élèves se sentent appartenir à une communauté scolaire et s'y intègrent, il est important que celle-ci les accueille, aille à leur rencontre en découvrant leurs expériences pré-, péri- et post-migratoires, en comprenant les conséquences que celles-ci pourraient avoir sur leur adaptation et leur intégration et au besoin en trouvant des pistes de solution avec eux et pour eux.

### Références bibliographiques

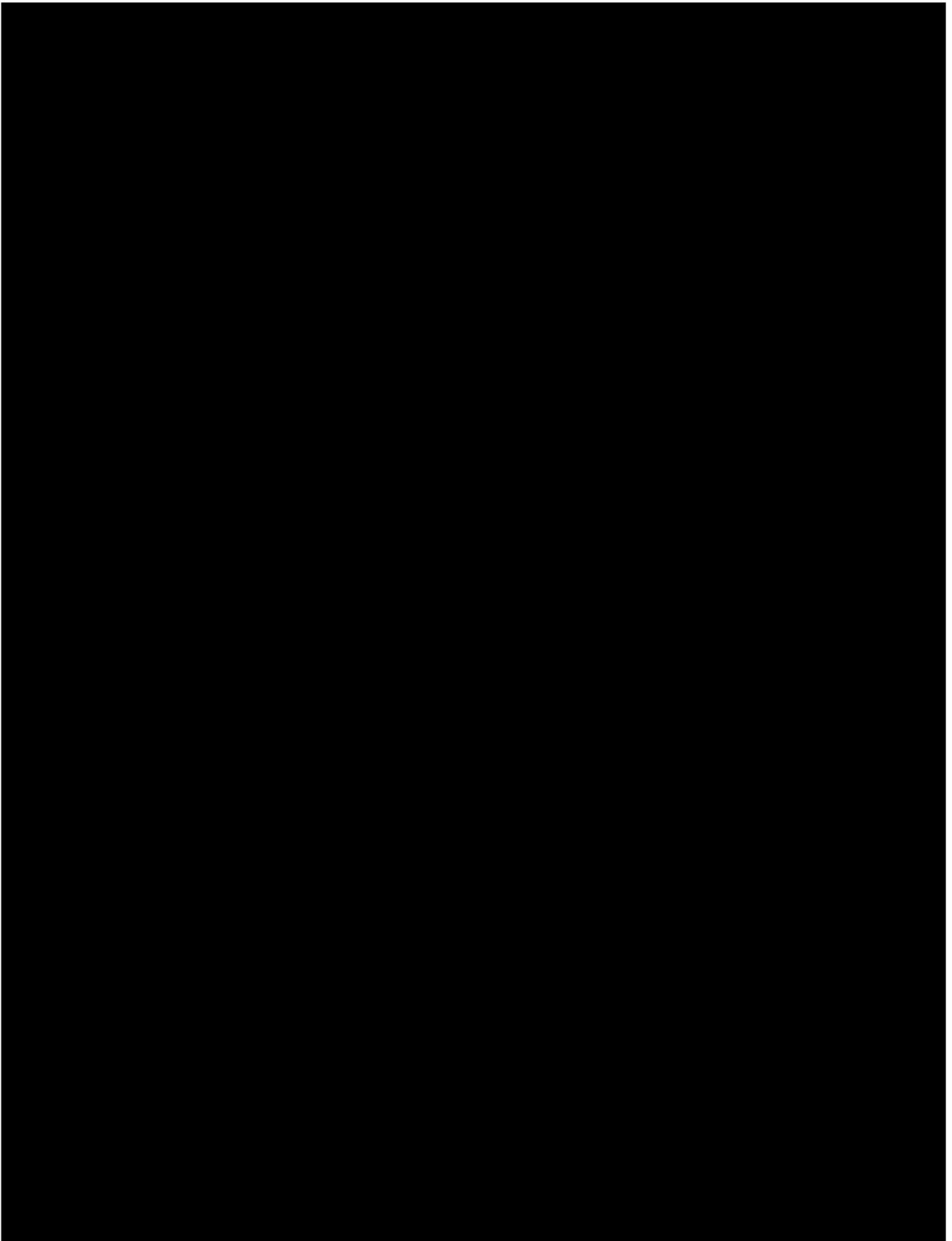
- Abdelnoor, A. et Hollins, S. (2004). The effect of childhood bereavement on secondary school performance. *Educational Psychology in Practice*, 20(1), 43-54.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnosis and Statistical Manual* (5<sup>e</sup> éd.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arfouilloux, J.C. (1983). *Les enfants tristes*. Paris : Privat.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 4, 141-152.
- Bataillon, M.F. et Hanus, M. (2007). *Le deuil*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrois, C. (1998). *Les névroses traumatiques* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Bélanger-Dumontier, G. (2017). Être réfugiés au Québec : une phénoménologie de l'exil. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 5-33.
- Beiser, M. et Hou, F. (2017). Predictors of positive mental health among refugees: results from Canada's general social survey. *Transcultural psychiatry*, 54, 675-695.
- Beiser, M. et Hou, F. (2016). Mental health effects of premigration trauma and postmigration discrimination on refugee youth in Canada. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(6), 464-470.
- Beiser, M., Hamilton, H., Rummens, J. A., Oxman-Martinez, J., Ogilvie, L., Humphrey, C. et Armstrong, R. (2010). Predictors of emotional problems and physical aggression among children of Hong Kong Chinese, Mainland Chinese and Filipino immigrants to Canada. *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology*, 45(10), 1011-1021.
- Betancourt, T. S. et Khan, K. (2008). The mental health of children affected by armed conflict. *Protective processes and pathways to resilience*, 20, 317-328.
- Bogic, M., Njoku, A. et Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC international health and human rights*, 15(1), 29.
- Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J. et Boisvert, M. (2018). Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 40-48.
- Cantekin, D. et Gençöz, T. (2017). Mental health of Syrian asylum seekers in Turkey: the role of pre-migration and post-migration risk factors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 36(10), 835-859.

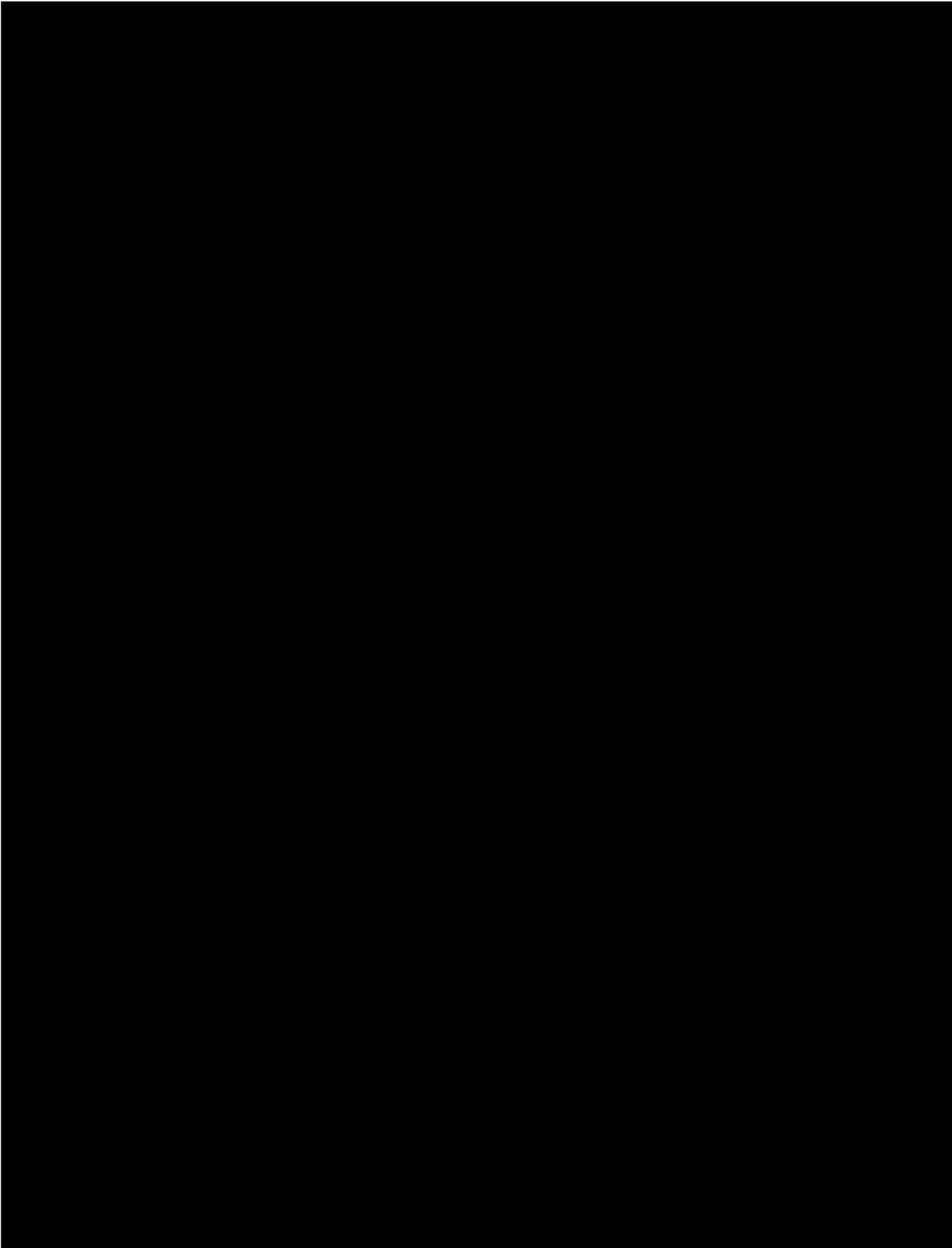
- Catani, C., Gewirtz, A., Wieling, E., Schauer, E., Elbert, T. et Neuner, F. (2010). Tsunami, war, and cumulative risk in the lives of Sri Lankan schoolchildren. *Child Development*, 81(4), 176-1191.
- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences and Society*, 2, 127-149.
- Correa-Velez, I., Gifford, S., McMichael, C. et Sampson, R. (2017). Predictors of secondary school completion among refugee youth 8 to 9 years after resettlement in Melbourne, Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 18, 791-805.
- Crea, T., Hasson, R., Evans, K., Cardoso, J. B. et Underwood, D. (2017). Moving forward: educational outcomes for unaccompanied refugee minors exiting foster care in the United States. *Journal of Refugee Studies*, 31, 240-256.
- Davou, B. et Widdershoven-Zervakis, M. A. (2004). Effects of mourning on cognitive processes. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 61-74.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131-148.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77-84.
- Fruyat, Maitly et Vestergaard, 2012
- Fazel, M., Garcia, J. et Stein, A. (2016). The right location? Experiences of refugee adolescents seen by school-based mental health services. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(3), 368-380.
- Freud, S. (1915). *Actuelles sur la guerre et sur la mort*. Paris : Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme, angoisse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gagné, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M. et Sidhu, A. (2018). Educator perspectives on the social and academic integration of Syrian refugees in Canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), 48-76.
- Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés*. (Mémoire). Université de Montréal.
- Hadfield, K., Ostrowski, A. et Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Psychologie canadienne*, 58(2), 194-201.
- Halcón, L.L., Robertson, C.L., Savik, K., Jonhson, D. R., Spring, M. A., Butcher, J. N., Westermeyer, J. J. et Jaranson, J. M. (2004). Trauma and coping in Somali and Oromo refugee youth. *The journal of adolescent health*, 35, 17-25.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.
- Hamilton, R. et Moore, D. (2004). Education of refugee children: documenting and implementing change. Dans R. Hamilton et D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children* (p. 106-116). New York, NY: Routledge.
- Hanus, M. (1994). *Les deuils dans la vie*. Paris : Maloine.
- Hassan, G., Kirmayer, L. et Mekki-Berrada, A. (2015). *Culture, context and the mental health and psychosocial wellbeing of Syrians: a review for mental health and psychosocial support staff working with Syrians affected by armed conflict*. Genève : Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés.
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés. (2017). Refugee resettlement facts. <http://www.unhcr.ca/wp-content/uploads/2017/04/Canadian-Resettlement-Fact-Sheet-ENG-April-2017.pdf>

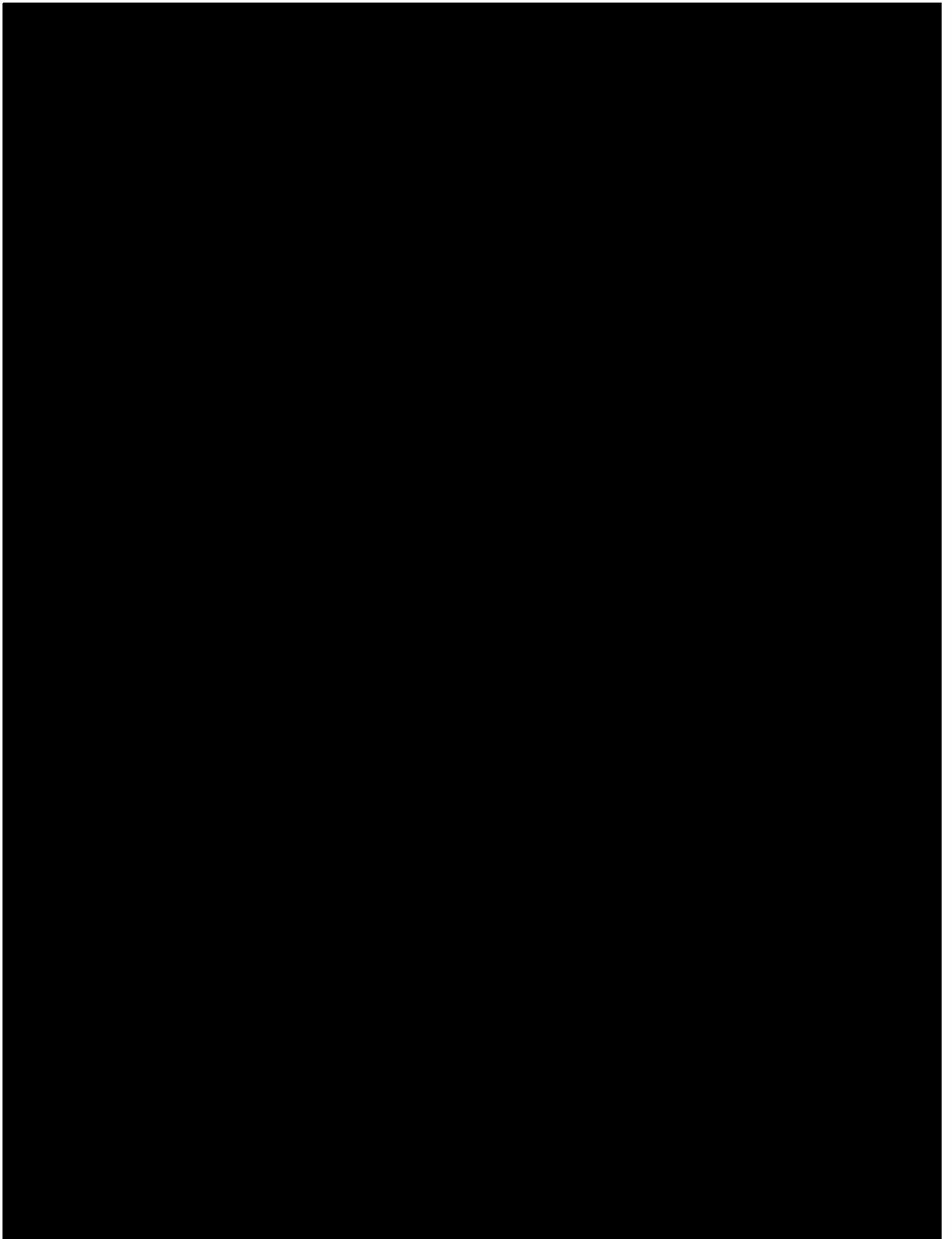
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés. (2018). La réinstallation des réfugiés au Canada. <https://www.unhcr.ca/wp-content/uploads/2018/04/Canada-Resettlement-Fact-Sheet-2018-Fre-23April.jpg?fbclid=IwAR0KgwD-7uNOodJMspHTITQoMdQKAtgHKRGJ4t7XZ7GJ9rTVBNAY6hbV-HQ>
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés. (2019). Syria emergency. <https://www.unhcr.org/syria-emergency.html?fbclid=IwAR2XtsCHhwnMKq4Xd7cqNmsPSw1hXjf3--8NvJOAb1zWeUYoca17otEBIk>
- Hoot, J. (2011). Working with very young refugee children in our schools: Implications for the world's teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1751-1755.
- Janin, C. (1996). *Figures et destins du traumatisme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Joop, T. V. et De Jong, M. (2002). Public mental health, traumatic stress and human rights violations in low-income countries. Dans J. De Jong (dir.), *Trauma, war, and violence: public mental health in socio-cultural context* (p. 1-91). Boston, MA: Springer US.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Khna, M. (1963). The concept of cumulative trauma. Dans M. Khan (dir.), *The privacy of the self* (p. 42-58). New York International: Universities Press.
- Kupzyk, S. S., Banks, B. M. et Chadwell, M. R. (2016). Collaborating with refugee families to increase early literacy opportunities: a pilot investigation. *Contemporary School Psychology*, 20(3), 205-217.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal.
- Lafortune, G. (2014). Les défis d'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité Urbaine*, 14, 51-75.
- Lebovici, S. (1994). Le travail de deuil chez l'enfant. Dans N. Amar, C. Couvreur et M. Hanus (dir.), *Le Deuil* (p. 77-93). Paris: PUF.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35, 48-63.
- McBrien J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of educational research*, 75, 329-364.
- McNeely, C. A., Morland, L., Doty, S. B., Meschke, L. L., Awad, S., Husain, A. et Nashwan, A. (2017). How schools can promote healthy development for newly arrived immigrant and refugee adolescents: research priorities. *Journal of School Health*, 87(2), 121-132.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2017). Bienvenue aux réfugiés syriens. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/accueil-refugies-syriens>
- Mohamed, S. et Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Journal Educational Psychology in Practice*, 33, 249-263.
- Mondain, N. et Couton, P. (2011). L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* (p. 49-71). Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Montgomery, E. et Foldspang, A. (2007). Discrimination, mental problems and social adaptation in young refugees. *European journal of public health*, 18, 156-161.

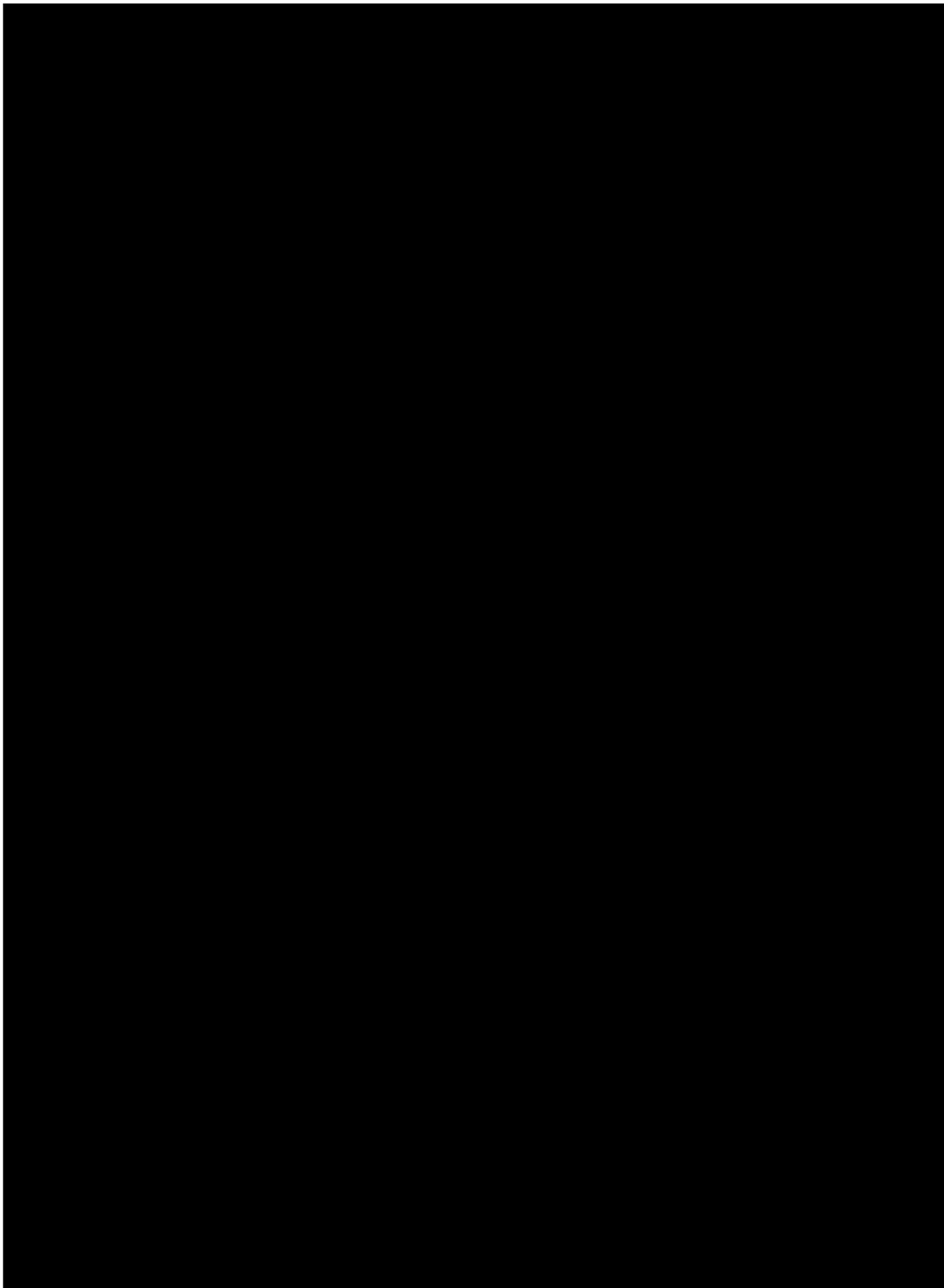
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Naidoo, L. (2013). Refugee action support: an interventionist pedagogy for supporting refugee students' learning in Greater Western Sydney secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 449-461.
- Özer, S., Şirin, S. et Oppedal, B. (2013). *Bahçeşehir study of Syrian refugee children in Turkey*. [www.fhi.no/dokumenter/c83Fb3a78c.pdf](http://www.fhi.no/dokumenter/c83Fb3a78c.pdf)
- Pacione, L., Measham, T., Kronick, R., Meloni, F., Ricard-Guay, A., Rousseau, C. et Ruiz-Casares, M. (2012). The mental health of children facing collective adversity: poverty, homelessness, war and displacement. Dans J. M. Rey (dir.), *IACAPAP Textbook of child and adolescent mental health* (p. 1-35). Genève : International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Papazian-Zohrabian, G. (2004). *Deuil et traumatisme psychique de guerre chez les enfants du Haut-Karabagh*. (Thèse de doctorat inédite). Université St. Joseph de Beyrouth, Beyrouth.
- Papazian-Zohrabian, G. (2015). Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 249-270). Bruxelles : De Boeck.
- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 183-196). Québec : Fides.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G. et Rousseau, C. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires ? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229.
- Persson, T. J. et Rousseau, C. (2008). School-based interventions for minors in war-exposed countries: a review of targeted and general programmes. *Torture: Quarterly Journal on Rehabilitation of Torture Victims and Prevention of Torture*, 19(2), 88-101.
- Ringold, S., Burke, A. et Glass, R. M. (2005). Refugee mental health. *JAMA*, 294(5), 646.
- Rousseau, C., Ammara, G., Baillargeon, L., Lenoir, A. et Roy, D. (2007). *Repenser les services en santé mentale des jeunes. La créativité nécessaire*. Montréal, Québec : Les Publications du Québec.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M. F., Lacroix, L., Alain, N., Rojas, M. V. et Bourassa, D. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: a pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465.
- Scarcented collab., 2013**
- Silove, D., Ventevogel, P. et Rees, S. (2017). The contemporary refugee crisis: an overview of mental health challenges. *World Psychiatry*, 16(2), 130-139.
- Sirin, S. R. et Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Skokauskas, N. et Clarke, D. (2009). Mental health of immigrant children: a new challenge for child and adolescent psychiatry services in Ireland, *Child Care in Practice*, 15(3), 227-233.**
- Sleijpen, M., Boeije H., Kleber R. et collab. (2016). Between power and powerlessness: a meta-ethnography of sources of resilience in young refugees. *Ethnicity and Health*, 21, 158-180.
- Stewart, M., Dennis, C. L., Kariwo, M., Kushner, K. E., Letourneau, N., Makumbe, K., ... Shizha, E. (2015). Challenges faced by refugee new parents from Africa in Canada. *Journal of immigrant and minority health*, 17(4), 1146-1156.
- Taïeb, O., Baubet, T., Pradère, J., Lévy, K., Revah-Lévy, A., Serre, G. et Moro, M.R. (2004). Traumatismes psychiques chez l'enfant et l'adolescent. *EMC-Psychiatrie*, 23-32.

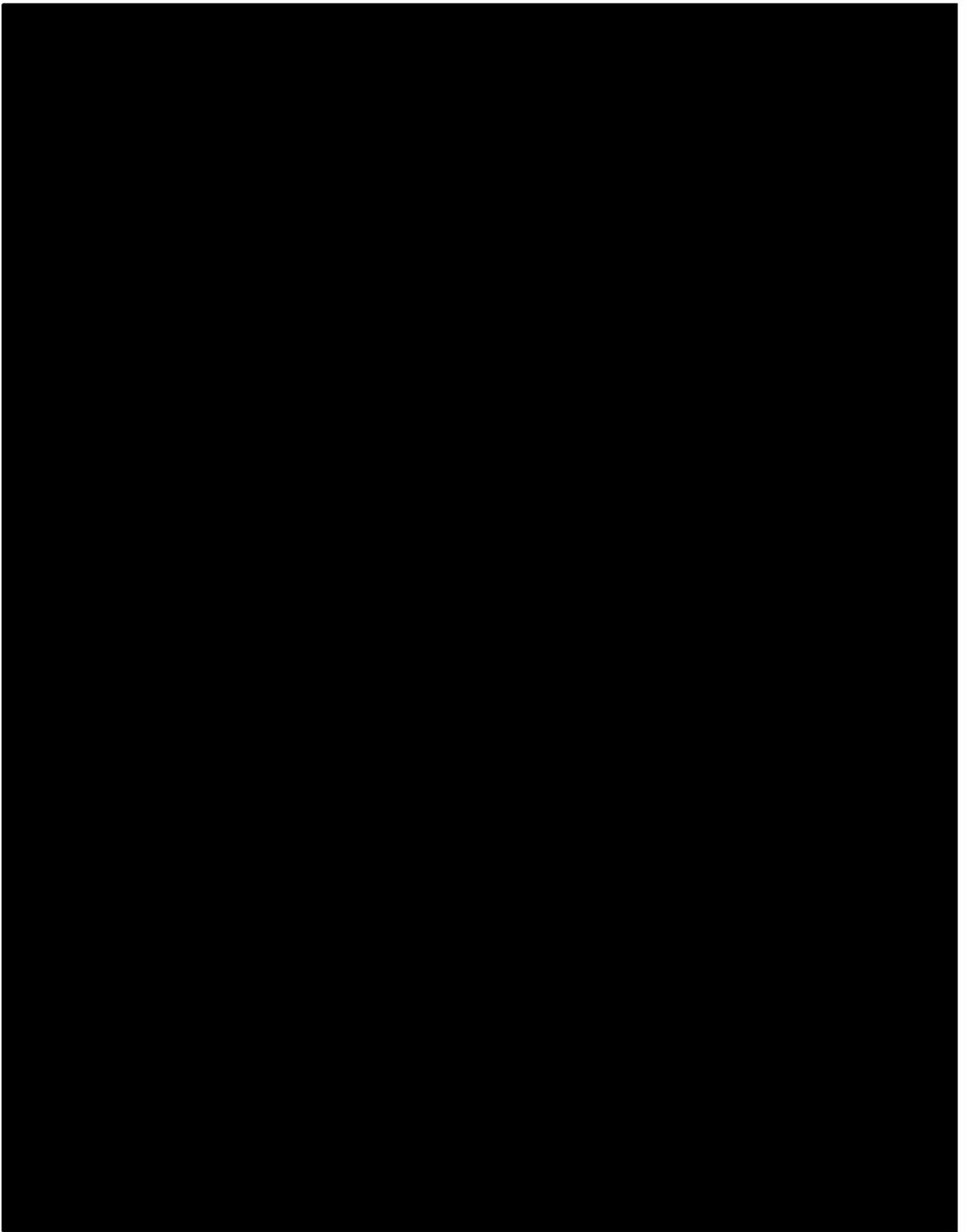
- Tyrer, R. A. et Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PLOS One*, 9(2), 1-12.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.
- Worden, J. W. (1996). *Children and grief: When a parent dies*. New York : The Guilford Press.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.

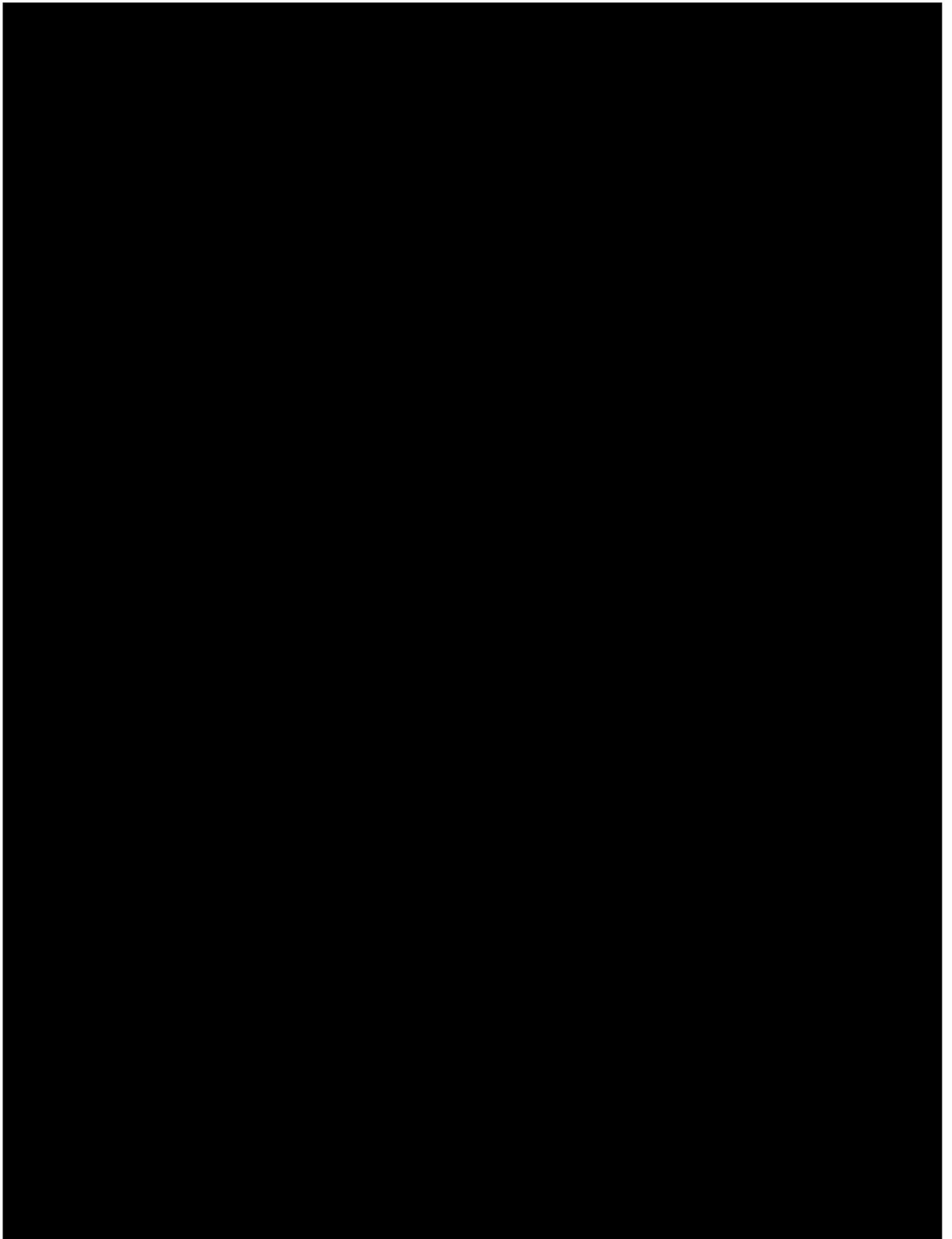


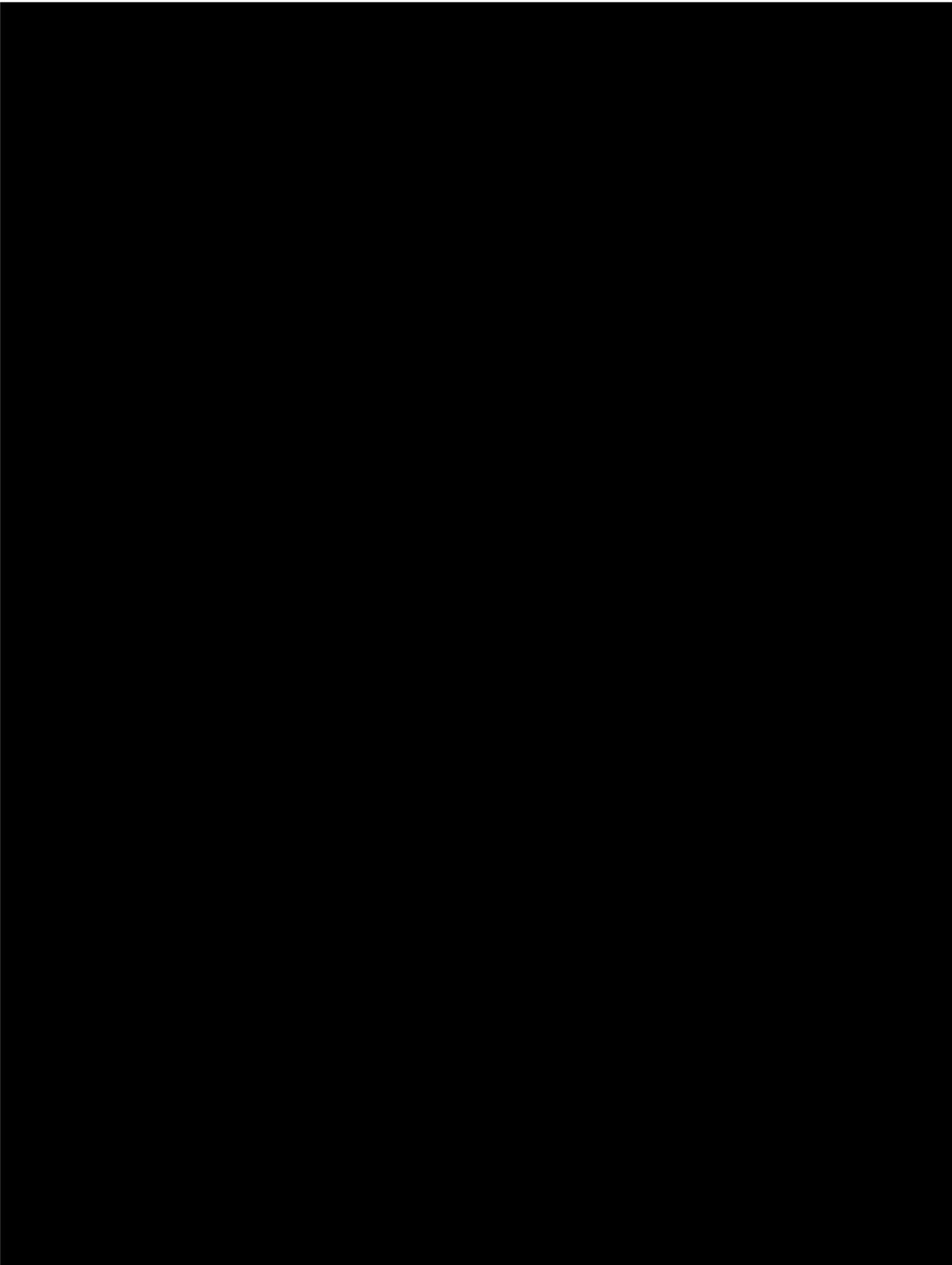


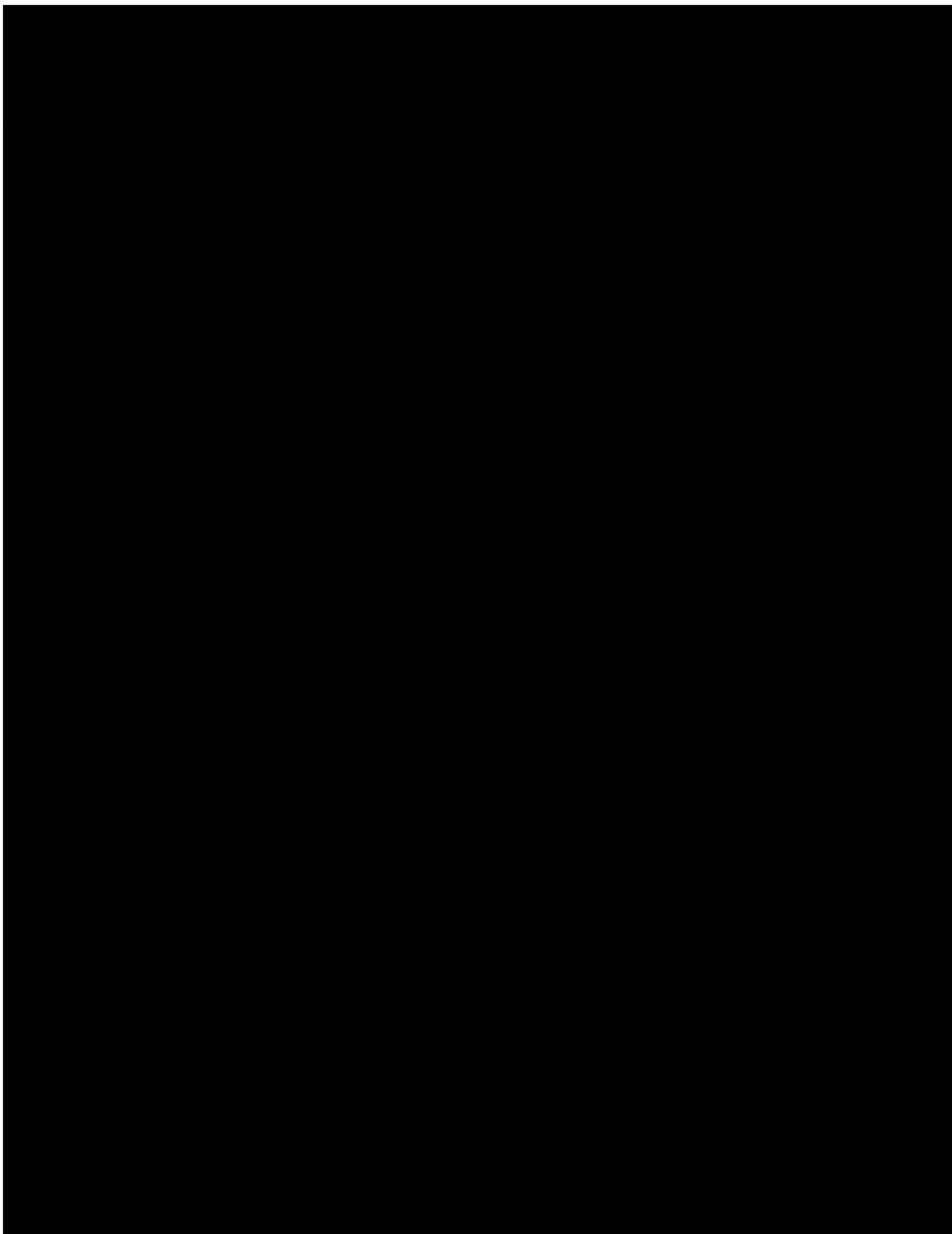


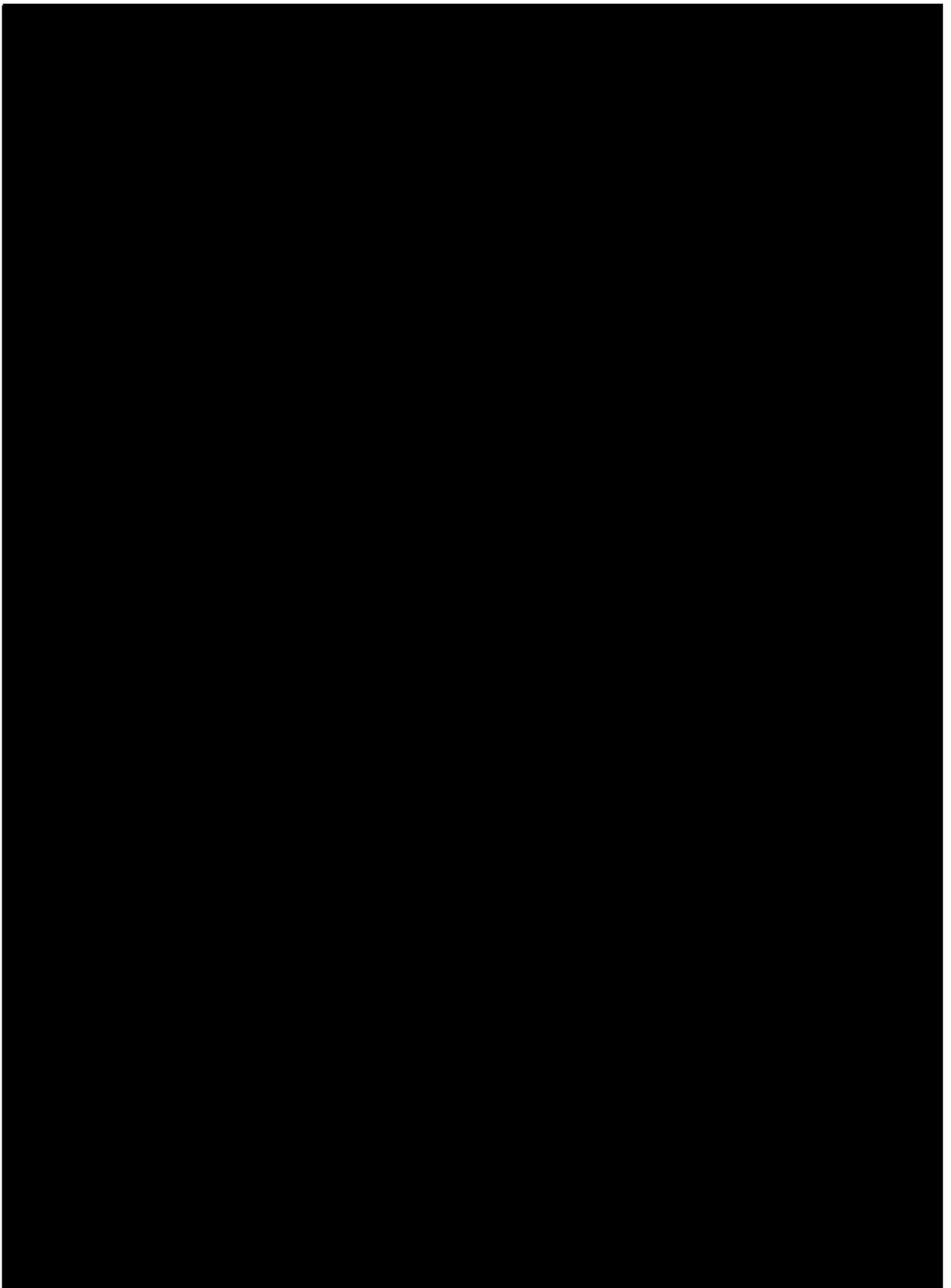


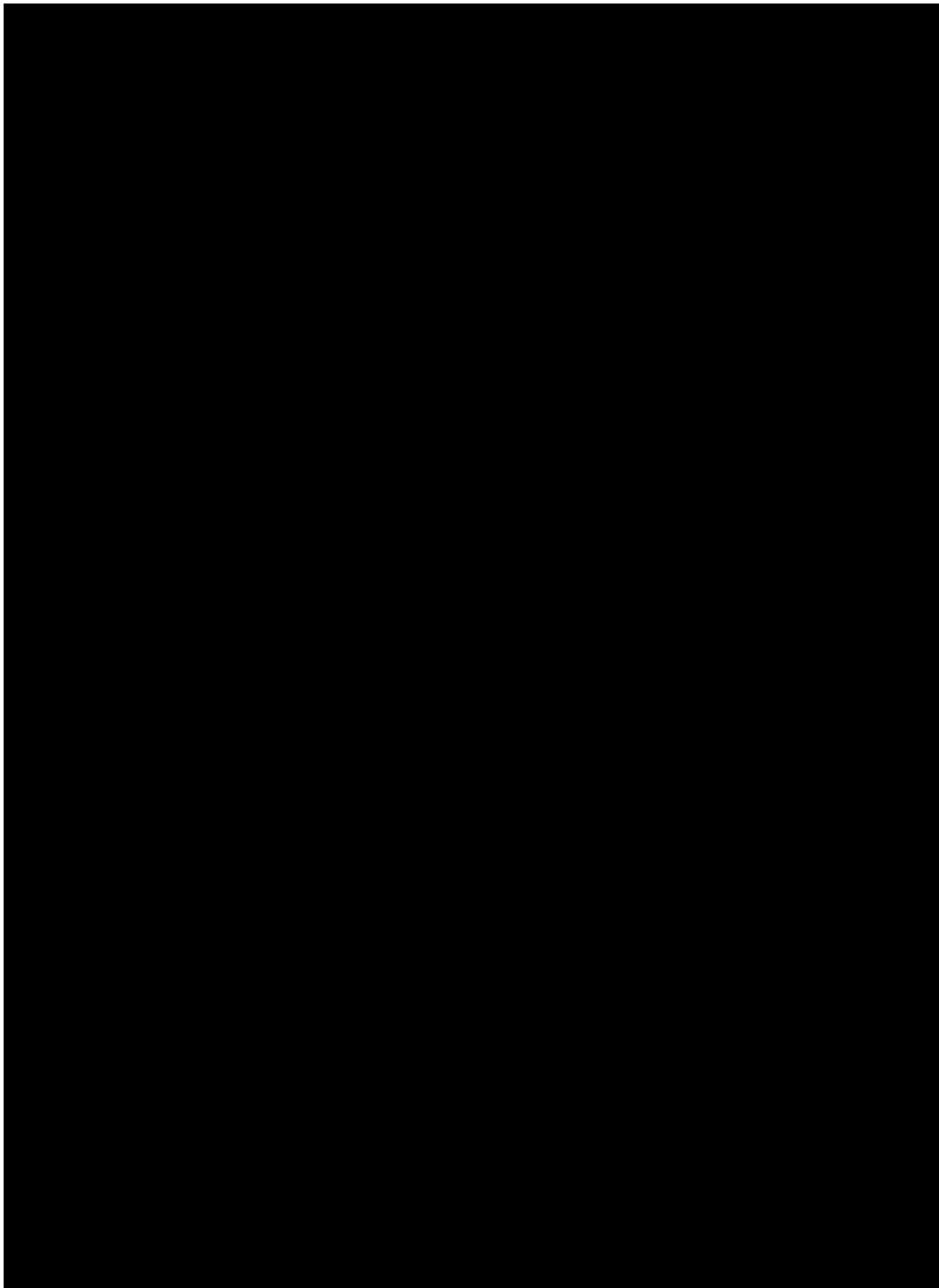


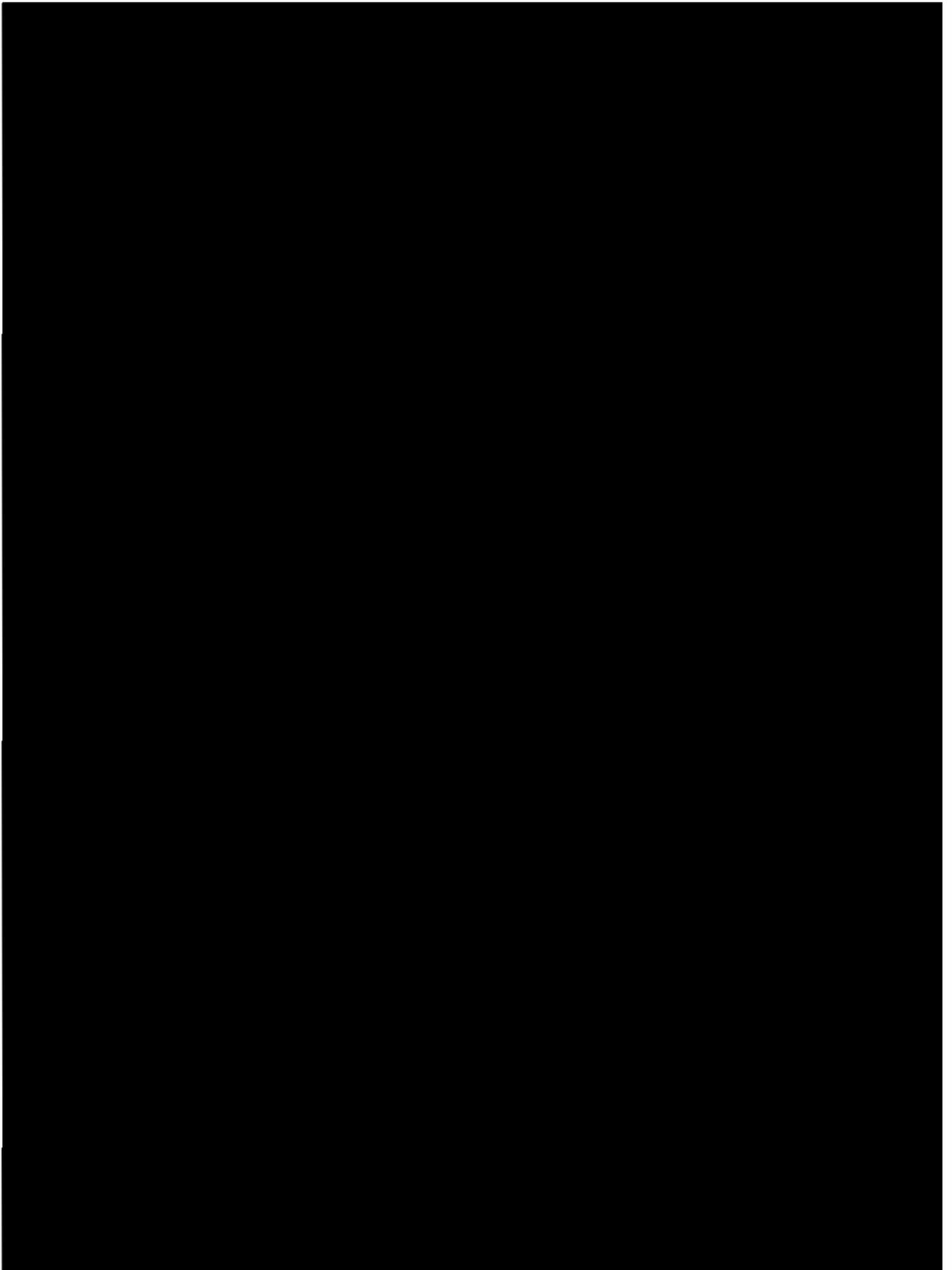


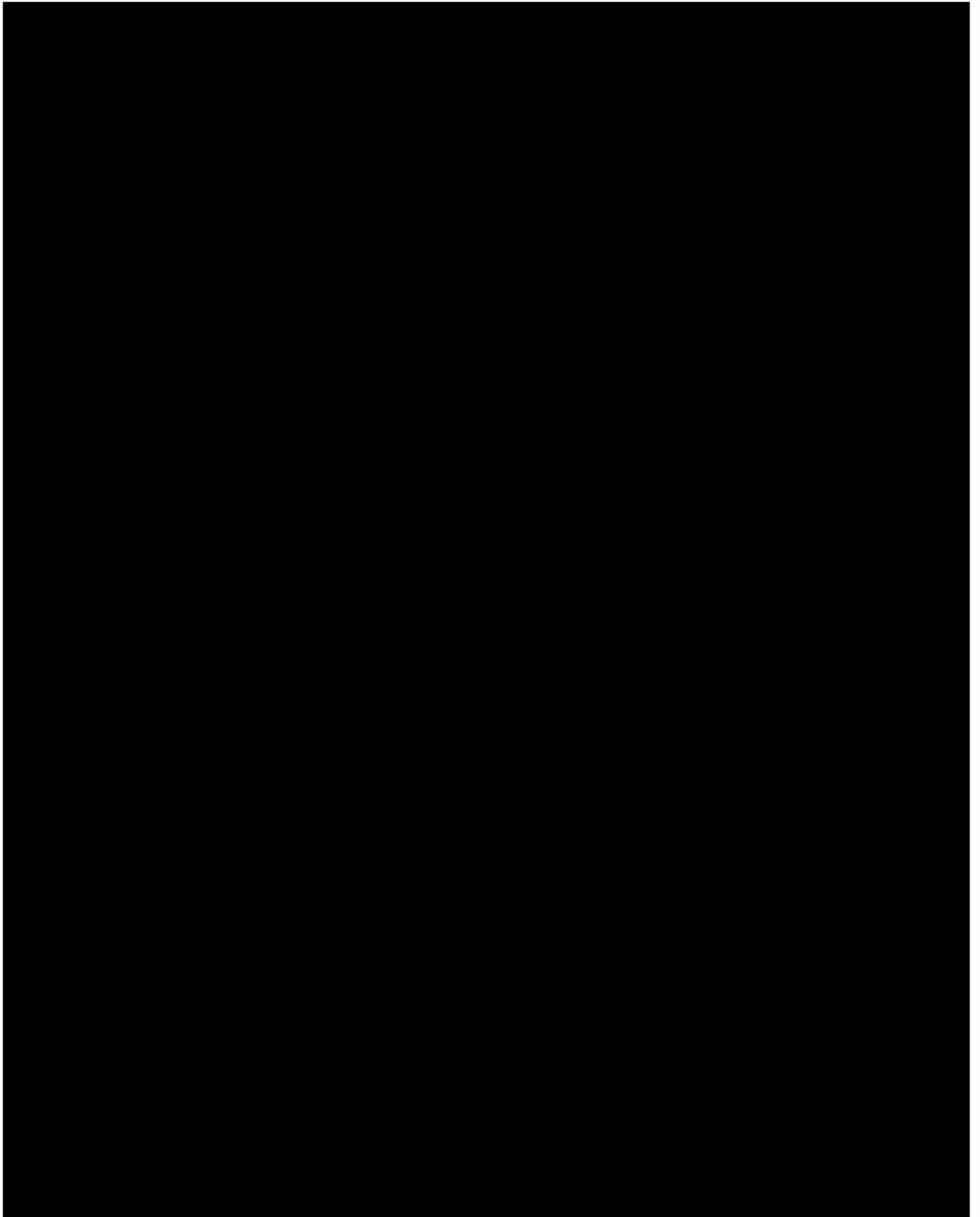


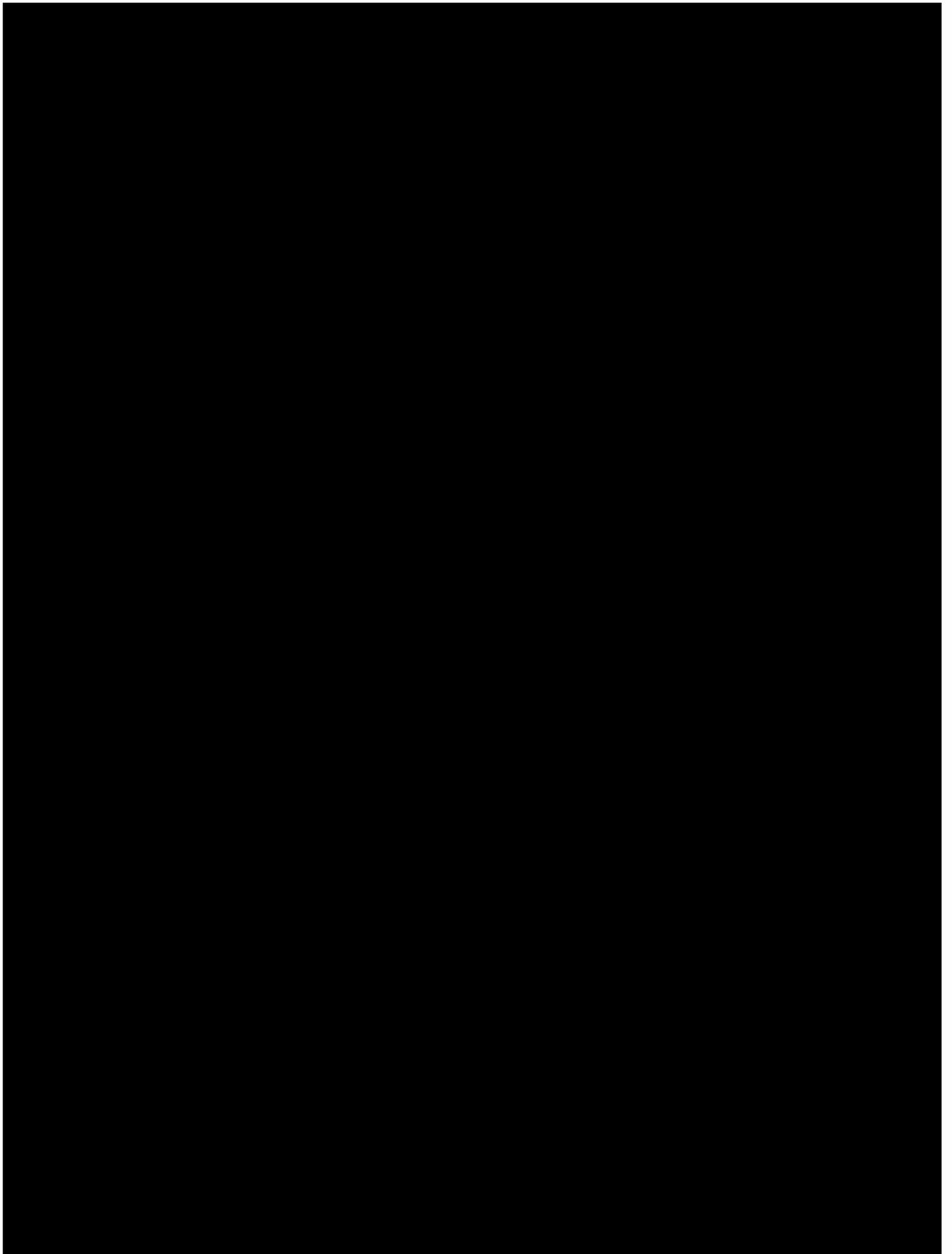


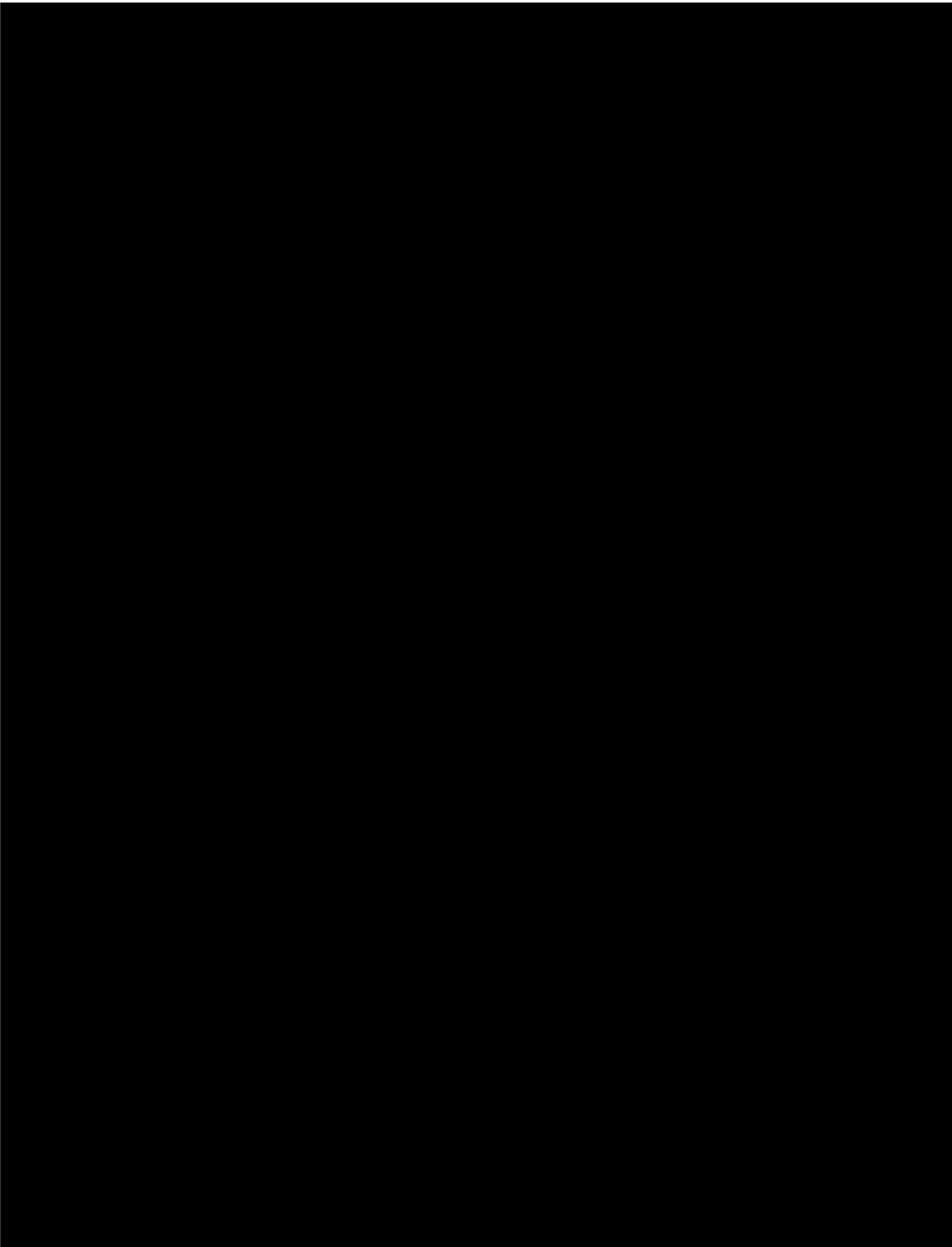












## Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés: quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires?

**Garine PAPAZIAN-ZOHRABIAN**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Caterina MAMPRIN**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Vanessa LEMIRE**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Alyssa TURPIN-SAMSON**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Ghayda HASSAN**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Cécile ROUSSEAU**

Université McGill, Québec, Canada

**Ray AOUN**

Université de Montréal, Québec, Canada

**VOLUME XLVI : 2 – AUTOMNE 2018**

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Éditrice**  
Natalie Tremblay, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**  
Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**  
Jean Labelle,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Phyllis Dalley,  
Université d'Ottawa

**Révision linguistique**  
Révisart  
Philippe-Aubert Côté

**Directeur général de l'ACELF**  
Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**  
Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**  
Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**  
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assurement également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)

# Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs

Coordination du numéro:

**Maryse POTVIN**, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Fabrice DHUME**, Université Paris Diderot, France

**Tania OGAY**, Université de Fribourg, Suisse

**Marie VERHOEVEN**, Université Catholique de Louvain, Belgique

**Liminaire**

- 1 **Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs**  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec  
Fabrice DHUME, Université Paris Diderot, France  
Tania OGAY, Université de Fribourg, Suisse  
Marie VERHOEVEN, Université Catholique de Louvain, Belgique
- 15 **Le défi pluraliste. Éduquer au vivre-ensemble dans un contexte de diversité**  
Georges LEROUX, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 30 **La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques: regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse**  
Maryse POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada  
Fabrice DHUME, Université de Paris Diderot / URMIS, Paris, France  
Marie VERHOEVEN, Université Catholique de Louvain / GIREF-IACCHOS, Louvain-la-neuve, Belgique  
Tania OGAY, Université de Fribourg, Fribourg, Suisse
- 51 **Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France: des prescriptions officielles aux maquettes de formation**  
Jennifer KERZIL, Équipe de recherche Langages, interactions culturelles, identités et apprentissages (LICIA), Université catholique de l'Ouest (UCO), Angers, France  
Dalibor STERNADDEL, Public Policy and Management Institute, Vilnius, Lituanie
- 73 **Conceptions de la diversité ethnoculturelle dans la formation en enseignement au Québec: un exercice de mise en visibilité des rapports sociaux de race**  
Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada
- 92 **Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle: théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation**  
Geneviève AUDET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 109 **L'apport de l'art actuel au dialogue interculturel: proposition d'une approche d'appréciation en classe d'arts plastiques**  
Mona TRUDEL, École des arts visuels et médiatiques, UQAM, Québec, Canada  
Adriana DE OLIVEIRA, École des arts visuels et médiatiques, UQAM, Québec, Canada  
Ilyse MATHIEU, Commission scolaire de Montréal (CSOM), Québec, Canada
- 125 **Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire: une recherche-action/ formation en contexte montréalais**  
Marie-Odile MAGNAN, Université de Montréal, Québec, Canada  
Justine GOSSELIN-GAGNÉ, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Montréal, Canada  
Josée CHARRETTE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada  
Julie LAROCHELLE-AUDET, Université de Montréal, Québec, Canada
- 146 **Valoriser la diversité socioculturelle en milieu scolaire en déjouant les stéréotypes: expériences inclusives en Belgique francophone**  
Christine BARRAS, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) et Infor-Drogues asbl, Bruxelles, Belgique  
Altay MANÇO, Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM), Bruxelles, Belgique
- 168 **Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration: quels enjeux pour la formation?**  
Audrey HEINE, Université Libre de Bruxelles - Centre de recherche en psychologie sociale et interculturelle, Bruxelles, Belgique
- 189 **L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative**  
Joëlle MORRISSETTE, Université de Montréal, Québec, Canada  
Didier DÉMAZNIÈRE, Sciences Po, Paris, France
- 208 **Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés: quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires?**  
Görne PAPAZIAN-ZOHRABIAN, Université de Montréal, Québec, Canada  
Caterina MAMPRIN, Université de Montréal, Québec, Canada  
Vanessa LEMIRE, Université de Montréal, Québec, Canada  
Alyssa TURPIN-SAMSON, Université de Montréal, Québec, Canada  
Ghayda HASSAN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada  
Cécile ROUSSEAU, Université McGill, Québec, Canada  
Ray AOUN, Université de Montréal, Québec, Canada
- 230 **Le rôle de l'école face à la radicalisation violente: risques et bénéfices d'une approche sécuritaire**  
Victorine MICHALON-BRODEUR, Centre de recherche SHERPA, Québec, Canada  
Élise BOURGEOIS-GUÉRIN, Centre de recherche SHERPA, Québec, Canada  
Jude Mary CÉNAT, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Cécile ROUSSEAU, Université McGill, Québec, Canada
- 249 **Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique: recours aux activités plurlingues dans une perspective coopérative**  
Céline BUCHS, Université de Genève, Genève, Suisse  
Nicolas MARGAS, Université de Caen, Normandie, France  
Claire CAZIN, Université de Caen, Normandie, France  
Marcela RAMÍREZ, École Santa Teresa, Valladolid, Espagne  
Sonia FRATIANNI, École de Budé, Genève, Suisse

# Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés: quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires?

## Citer cet article:

PAPAZIAN-ZOHRABIAN, G., MAMPRIN, C., LEMIRE, V., TURPIN-SAMSON, A., HASSAN, G. et ROUSSEAU, C. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés: quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229.

## **Garine PAPAZIAN-ZOHRABIAN**

Université de Montréal, Québec, Canada

## **Caterina MAMPRIN**

Université de Montréal, Québec, Canada

## **Vanessa LEMIRE**

Université de Montréal, Québec, Canada

## **Alyssa TURPIN-SAMSON**

Université de Montréal, Québec, Canada

## **Ghayda HASSAN**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

## **Cécile ROUSSEAU**

Université McGill, Québec, Canada

## **Ray AOUN**

Université de Montréal, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

En 2015 et en 2016, le Québec accueille plus de 7 583 réfugiés syriens. À la suite de cette arrivée importante, plusieurs écoles se mobilisent pour faciliter l'accueil des nouveaux élèves. Dans ce contexte psychosocial particulier et grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, nous menons une recherche-action intitulée *Favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves réfugiés syriens en développant leur sentiment d'appartenance à l'école, leur bien-être psychologique et celui de leurs familles*. Cet article reprend certains résultats de cette recherche menée dans trois écoles de la région montréalaise auprès d'élèves syriens de cinq classes d'accueil du primaire et du secondaire. Les données découlent de groupes de parole menés avec les élèves sur des thèmes sensibles (p. ex., la migration, la différence, la mort), d'entrevues de groupe avec le personnel enseignant des classes d'accueil et d'entrevues individuelles avec les directions adjointes des écoles participantes. La documentation de l'implantation de cette action et de son influence sur le développement du bien-être et du sentiment d'appartenance des élèves permet de mettre en relief un certain mal-être des jeunes, des difficultés d'intégration socioscolaire, un manque de ressources humaines et matérielles, ainsi qu'un besoin en formation des divers acteurs scolaires. Les résultats de la recherche permettent de dégager plusieurs enjeux relatifs à la gouvernance et à la formation des acteurs scolaires.

## ABSTRACT

### **The Quebec school sector facing the challenges of receiving refugee students: what are the issues for school governance and training school workers?**

Garine PAPAZIAN-ZOHRABIAN, University of Montreal, Quebec, Canada  
Caterina MAMPRIN, University of Montreal, Quebec, Canada  
Vanessa LEMIRE, University of Montreal, Quebec, Canada  
Alyssa TURPIN-SAMSON, University of Montreal, Quebec, Canada  
Ghayda HASSAN, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada  
Cécile ROUSSEAU, McGill University, Quebec, Canada  
Ray AOUN, University of Montreal, Quebec, Canada

In 2015 and 2016, Quebec welcomed more than 7,583 Syrian refugees. In the wake of this major arrival, several schools mobilized to facilitate the reception of new students. In this particular psychosocial context and with a grant from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, we conducted an action-research entitled *Fostering the social and scholastic integration of Syrian refugee students by developing their sense of belonging to the school, their psychological well-being and that of their families*. This article presents some results from this research, which was conducted in three schools in the Montreal area with Syrian students from five

primary and secondary school classes. The data is derived from discussion groups with students on sensitive topics (eg, migration, differences, death), group interviews with reception class teachers, and individual interviews with vice-principals of the participating schools. The documentation on the implementation of this action and how it influenced the development of a sense of well-being and belonging for the students reveals a certain malaise among these youngsters, problems with socio-scholastic integration, a lack of human and material resources, and a need to provide school workers with more training. The results of the research identify several issues related to governance and the training of school stakeholders.

## RESUMEN

### **El medio escolar quebequense ante los retos que comporta la acogida de alumnos refugiados: ¿cuáles son los desafíos para la gobemanza escolar y la formación de los intervinientes escolares?**

Garine PAPAZIAN-ZOHRABIAN, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Caterina MAMPRIN, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Vanessa LEMIRE, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Alyssa TURPIN-SAMSON, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Ghayda HASSAN, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Cécile ROUSSEAU, Universidad McGill, Quebec, Canadá

Ray AOUN, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

En 2015 y en 2016, Quebec recibió más de 7 583 refugiados sirios. Como consecuencia de esta importante afluencia, varias escuelas se movilizaron para facilitar la recepción de los nuevos alumnos. En este contexto psicosocial particular y gracias a una subvención del Consejo de investigaciones en ciencias humanas de Canadá, hemos realizado una investigación-acción intitulada Favorecer la integración social y escolar de los alumnos refugiados sirios en el desarrollo de su sentimiento de pertenencia a la escuela, su bienestar psicosocial y el de sus familias. Este artículo retoma algunos de los resultados de dicha investigación, realizada en tres escuelas de la región montrealense entre alumnos sirios de cinco clases de acogida de primaria y secundaria. Los datos provienen de grupos de discusión realizados con los alumnos sobre temas sensibles (por ejemplo, la migración, la diferencia, la muerte), entrevistas de grupo con personal docente de las clases de acogida y entrevistas individuales con las direcciones adjuntas de las escuelas participantes. La documentación de la implementación de esta acción y de su influencia sobre el desarrollo del bienestar y del sentimiento de pertenencia de los alumnos permite poner de relieve un cierto malestar de los jóvenes, de las dificultades de integración socio-escolar, de una falta de recursos humanos y materiales, así como una necesidad de formación de los diversos actores escolares. Los resultados de la investigación permiten identificar varios retos relacionados con la gobernanza y la formación de los actores escolares.

## INTRODUCTION

Depuis 2011, le conflit syrien a provoqué le déplacement de près de 13,5 millions d'individus. En 2016, le Canada a accueilli plus de 46 700 réfugiés, dont 47% sont des mineurs (Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, Canada, 2017). Selon le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2017), le Québec a accueilli 7 583 réfugiés syriens en 2015-2016. À la suite de cette arrivée importante, de nombreuses écoles québécoises se sont mobilisées pour recevoir ces élèves, comme elles l'avaient fait dans le passé (Kirk, 2002).

Dans ce contexte, nous avons mené une recherche-action intitulée *Favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves réfugiés syriens en développant leur sentiment d'appartenance à l'école, leur bien-être psychologique et celui de leurs familles* (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, 2016-2017) pour évaluer l'influence d'une action scolaire visant l'intégration socioscolaire des jeunes réfugiés syriens.

Le point de départ de notre réflexion a été la situation psychosociale des réfugiés, les conditions d'adversité dans lesquelles ils ont survécu et aussi le potentiel de mal-être dans lequel ils se trouvent à leur arrivée. Cet article présente les résultats de cette recherche, qui soulignent l'importance du développement du bien-être psychologique et du sentiment d'appartenance à l'école des élèves réfugiés, ainsi que le rôle essentiel de l'école dans leur accueil. Entre autres, nous aborderons certains éléments systémiques et contextuels liés à l'accueil, et nous discuterons de certains enjeux liés à la gouvernance scolaire et à la formation du personnel enseignant.

## PROBLÉMATIQUE

### Situation des élèves réfugiés

Le Québec a accueilli de nombreux jeunes réfugiés syriens qui ont souffert de multiples violations de leurs droits fondamentaux : massacres, assassinats, exécutions, enlèvements, prises d'otage, torture, violences sexuelles, recrutement d'enfants par les forces armées (Hassan *et al.*, 2016). À cause de cette exposition, ces enfants sont susceptibles d'éprouver des problèmes de santé mentale, résultant à la fois de leurs expériences liées à la guerre et des déplacements qui en ont découlé (Sirin et Rogers-Sirin, 2015). Chez les enfants, ce mal-être se traduit par des troubles du sommeil, des symptômes anxieux, dépressifs et somatiques, des comportements agressifs ou encore des symptômes post-traumatiques. Certaines de leurs facultés cognitives peuvent également être affectées (Hassan *et al.*, 2016; Özer, Sirin et Oppedal, 2013).

Peu de recherches abordent la situation psychosociale des réfugiés syriens réinstallés au Québec, mais plusieurs ont documenté ces problématiques chez d'autres groupes de réfugiés. Selon l'Organisation mondiale de la Santé (2016, citée dans Silove,

Ventevogel et Rees, 2017), le taux de personnes traumatisées parmi les réfugiés (15 %) est de loin supérieur à celui d'une population de non-réfugiés (1,1 %). Les études montrent aussi que mise à part l'adversité de la vie prémigratoire, la santé mentale des familles réfugiées réinstallées est influencée par les pertes et les deuils migratoires, les différences culturelles et linguistiques, et les défis économiques (Kanouté et Lafortune, 2011; Miller et Rasmussen, 2010; 2017, cités dans Silove, Ventevogel et Rees, 2017; Pacione *et al.*, 2012). Bien qu'un grand nombre d'enfants réfugiés soient résilients, de nombreux autres souffrent de problèmes aussi bien internalisés, tels que l'anxiété ou la dépression, qu'externalisés, tels que les difficultés de comportement et de concentration (Hart, 2009), même si ces symptômes se conjuguent avec des forces et des stratégies de survie (Rutter, 2003).

À l'instar des élèves immigrants, plusieurs défis attendent les élèves réfugiés, comme l'adaptation aux attentes scolaires et aux différences culturelles du pays d'accueil, et l'apprentissage d'une nouvelle langue (Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani et Girard, 2016; Kupzyk, Banks et Chadwell, 2016; Tyrer et Fazel, 2014). En s'appuyant sur les données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2012, PISA2), Sarot et Moro (2016) soulignent que les élèves issus de l'immigration sont deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté. Cette probabilité peut augmenter chez les réfugiés qui, à la suite de deuils et de traumatismes, peuvent avoir des difficultés d'adaptation et d'apprentissage scolaires (Papazian-Zohrabian, 2015, 2016).

En plus de ces difficultés scolaires, les élèves réfugiés peuvent vivre de la discrimination dans leur pays d'accueil, ce qui peut engendrer des conséquences sérieuses sur leur santé mentale (Beiser et Hou, 2016) et sur leur adaptation sociale (Montgomery et Foldspang, 2008).

Correa-Velez, Gifford et Barnett (2010) soulignent que le bien-être de ces élèves est lié à l'environnement social et à l'inclusion proposée par la société d'accueil. Le sentiment d'appartenance est l'un des meilleurs prédicteurs du bien-être chez les enfants dans les premières années suivant l'installation dans le pays d'accueil (Correa-Velez *et al.*, 2010). Chez ces adolescentes et adolescents, l'expérience scolaire et le sentiment d'appartenance peuvent avoir une influence sur le bien-être général ainsi que sur l'adaptation au pays d'accueil (Kia-Keating et Ellis, 2007).

Par conséquent, il importe de favoriser une culture scolaire sécurisante pour les élèves, un milieu moins stressant ainsi qu'un modèle relationnel favorisant les liens intrascolaires (Bartlett, Mendenhall et Ghaffar-Kucher, 2017).

## **Rôle de l'école**

Persson et Rousseau (2008) ainsi que Kirk (2002) accordent une place centrale à l'école dans sa contribution au développement du bien-être psychologique des enfants traumatisés par la guerre. L'école est d'ailleurs centrale dans le modèle systémique d'intervention éducative destiné aux enfants réfugiés de Hamilton et Moore (2004), qui vise le développement du bien-être émotionnel et la réussite scolaire de ces enfants à travers une intervention permettant l'expression symbolique et touchant les divers systèmes dans lesquels ils évoluent.

Yohani (2010) relève toutefois la présence, dans les milieux scolaires, de plusieurs lacunes pouvant freiner le développement du bien-être des enfants réfugiés, comme le manque de formation et de ressources pour le personnel enseignant. McNeely et ses collaborateurs (2017) soulignent l'importance d'évaluer les programmes d'enseignement pour les nouveaux arrivants et de participer au développement professionnel du personnel enseignant grâce à des formations et à des activités de soutien. Le manque de formation des milieux scolaires concernant le vécu des élèves réfugiés peut engendrer des pratiques discriminatoires (Stewart, 2011) ainsi qu'une mauvaise compréhension du vécu des familles et des difficultés scolaires des élèves (Tyrer et Fazel, 2014).

Ainsi, l'école peut être considérée comme un espace important pour favoriser l'accueil et l'inclusion sociale des jeunes réfugiés. Toutefois, peu de recherches sont menées sur les moyens à offrir aux écoles pour qu'elles puissent soutenir les élèves et leurs familles (Block, Cross, Riggs et Gibbs, 2014). C'est pourquoi notre recherche-action vise, entre autres, le développement de nouvelles pratiques scolaires d'accueil favorisant le bien-être psychologique des jeunes réfugiés ainsi que leur sentiment d'appartenance à l'école.

## **CADRE DE RÉFÉRENCE**

### **Bien-être psychologique**

Le concept de bien-être se décline en définitions variées dans les recherches en psychologie et en psychopédagogie. Notre conception du bien-être articule des aspects associés au bien-être psychologique et subjectif. À l'instar de plusieurs chercheurs (p. ex., Keyes, Shmotkin et Ryff, 2002), nous percevons ces orientations de recherche de façon complémentaire.

Alors que certains auteurs associent le bien-être au plaisir et au bonheur (Diener et Lucas, 1999; Laguardia et Ryan, 2000), d'autres ciblent plutôt les manifestations liées à un bon fonctionnement, comme les relations interpersonnelles positives, un certain contrôle sur sa vie et des capacités d'adaptation (Cowen, 1994). Le bien-être

peut également être associé à la santé mentale positive (Consortium conjoint pour les écoles en santé, 2010). Enfin, d'autres associeront le bien-être psychologique à la prévalence des facteurs de protection sur les facteurs de risque, en ne le limitant pas à l'absence de psychopathologie (Morrison, Kirby, Losier et Allain, 2009).

Selon nous, le concept de bien-être est multidimensionnel et combine tant la perception subjective de l'individu sur son état général que l'engagement de celui-ci dans sa croissance personnelle. Le bien-être fait donc référence au plaisir, au bonheur vécu et aux capacités d'adaptation de l'individu. Ces capacités peuvent être liées à son sentiment de contrôle sur sa vie et aux relations interpersonnelles positives qu'il entretient avec les gens qui l'entourent, ainsi qu'à sa santé mentale.

### **Sentiment d'appartenance à l'école**

Le sentiment d'appartenance à l'école contribue au développement social, personnel, physique et mental de l'élève; il serait également un facteur de protection en ce qui concerne les comportements à risque (Clement, 2010) en plus d'être lié au bien-être chez les jeunes (Correa-Velez *et al.*, 2010; Kia-Keating et Ellis, 2007). Dans cette recherche, nous avons considéré le sentiment d'appartenance comme un concept multidimensionnel qui peut être associé au sentiment vécu d'acceptation, de respect, d'inclusion et de soutien de son environnement (Goodenow, 1993). Nous nous appuyons aussi sur la conceptualisation de St-Amand (2015), qui comporte quatre dimensions: émotionnelle, sociale, participative et adaptative. Cet auteur dégage quatre grandes catégories d'attributs définitionnels associés au vécu de l'élève: 1) l'élève doit ressentir une émotion positive à l'égard du milieu scolaire; 2) l'élève doit entretenir des relations sociales de qualité avec les membres du milieu scolaire; 3) l'élève doit s'impliquer activement dans les activités de la classe ou celles de l'école; 4) l'élève doit percevoir une certaine synergie (harmonisation), voire une similarité avec les membres de son groupe (St-Amand, 2015, p. 57).

Pour cette recherche, nous ciblons les dimensions émotionnelle et sociale. Selon la recension de St-Amand (2015) reprenant les propos de Goodenow (1993) et de William et Downings (1998), les rapports sociaux liés au sentiment d'appartenance peuvent être associés aux encouragements, à la valorisation, à l'acceptation, au soutien, au respect et à l'amitié. Nous considérons également, de façon secondaire, la dimension participative, qui renvoie à l'implication active des élèves dans les activités de la classe ou dans celles de l'école, et la dimension adaptative, qui renvoie à la capacité de l'élève d'harmoniser ses besoins et ses désirs avec ceux des personnes constituant son groupe (St-Amand, 2015).

## L'approche systémique

Notre recherche-action s'inscrit dans une approche systémique qui considère le jeune réfugié se développant dans un contexte, dans un temps particulier et en fonction de ses caractéristiques personnelles. Basée sur les travaux de Bronfenbrenner (1995), cette approche nous incite à porter une attention particulière à l'influence entre l'individu et son environnement. Sans entrer dans les détails de ce modèle, nous considérons le bien-être, le sentiment d'appartenance à l'école, le vécu et les caractéristiques du jeune réfugié pour représenter l'*individu*, élément central de la théorie bioécologique. Nous prenons également en considération des éléments indirects de contexte tels que le milieu scolaire, mais aussi tous les aspects culturels ainsi que toutes les valeurs et les normes qui pourraient influencer et être influencés par les aspects individuels à l'étude.

À la lumière de ces précisions, nous poursuivons deux objectifs spécifiques : 1) documenter l'influence de l'action sur le développement du bien-être, le sentiment d'appartenance à l'école ainsi que sur l'expérience scolaire de ces élèves; et 2) documenter l'implantation d'une action (modalités, déroulement, conditions facilitantes, obstacles, conséquences institutionnelles) en vue d'acquérir une compréhension approfondie des modifications apportées sur le plan des pratiques dans les écoles partenaires.

Dans cet article, nous analysons le corpus de données recueillies dans une perspective systémique, considérant le contexte particulier de l'accueil des réfugiés syriens en 2016-2017, qui souligne l'influence de la gouvernance scolaire et de la formation du personnel enseignant sur le bien-être et le sentiment d'appartenance de ces jeunes.

## MÉTHODOLOGIE

En cohérence avec le caractère exploratoire de nos objectifs de recherche, nous avons mené une recherche-action qualitative visant l'amélioration des pratiques, l'engagement individuel et collectif des acteurs impliqués, et une démarche de recherche adoptant ce cycle : planification, action, observation, réflexion (Morrissette, 2013).

### L'action : les groupes de parole

L'action se déroule dans deux écoles primaires et une école secondaire ayant des points de service pour l'accueil des réfugiés syriens à Laval et à Montréal. Nous proposons des groupes de parole sur des sujets sensibles : le voyage, la migration, la mort et les pertes, les différences, la foi, la violence, l'identité, la famille, la vie et l'expérience des groupes de parole. Lors des rencontres, une traduction arabe est fournie, et l'enseignante ou l'enseignant participe à l'activité.

Les groupes de parole s'inscrivent dans une approche d'intervention psychopédagogique et psychosociale en milieu scolaire, et ils offrent un cadre propice à la rencontre humaine et à l'expression symbolique nécessaires pour la promotion de la santé mentale. Cette activité se base sur le principe clinique spécifiant qu'un espace de parole libre, dans lequel les élèves peuvent discuter de leurs expériences et de leurs sentiments, favorise le développement de leur bien-être et celui de leur sentiment d'appartenance à l'école (Papazian-Zohrabian *et al.*, 2017).

### **Les participantes et les participants**

Les participantes et les participants à cette recherche-action sont les élèves, les enseignants des classes d'accueil, ainsi que les directions de ces établissements. Il s'agit d'environ 35 élèves du primaire (deux classes), âgés de 6 à 11 ans, et de 48 élèves du secondaire (trois classes) âgés de 13 à 17 ans. À cela s'ajoute cinq enseignants titulaires des classes d'accueil participantes et trois directeurs adjoints (un par école).

La participation des élèves consiste à assister aux groupes de parole, et celle des acteurs scolaires consiste à réaliser des entrevues individuelles ou en groupe avant et après l'action.

### **La collecte des données**

La collecte de données est réalisée grâce à l'enregistrement audio : 1) des entrevues individuelles ou de groupe précédant l'action (directions, personnel enseignant des classes d'accueil); 2) des séances des groupes de parole menés avec les jeunes et leur enseignante ou leur enseignant; et 3) des entrevues semi-dirigées après l'action (directions et personnel enseignant).

Des informations relatives au déroulement de l'activité ainsi que des éléments contextuels sont recueillis dans les journaux de bord des chercheurs, et ces données nuancent l'analyse thématique réalisée à l'aide du logiciel QDA Miner.

## **RÉSULTATS**

L'analyse de ces données nous permet de dégager deux catégories de résultats selon nos objectifs spécifiques : ceux en lien avec le développement du bien-être et du sentiment d'appartenance des élèves réfugiés syriens, et ceux décrivant les conditions favorisant ou non le développement du bien-être et du sentiment d'appartenance lors de l'accueil chez les élèves réfugiés syriens. Dans cet article, nous

présentons seulement les résultats en lien avec le parcours postmigratoire des élèves participants<sup>1</sup>.

### **Mal-être à l'école secondaire et discrimination**

Lors des groupes de parole, les élèves des classes du secondaire ont partagé des expériences difficiles vécues avec les élèves des classes ordinaires, telles les moqueries, la violence verbale, les situations d'intimidation, voire de racisme, ou les difficultés à s'intégrer aux autres élèves. Ces situations semblent témoigner d'un climat tendu résultant de la division entre les élèves de la classe d'accueil et ceux des classes ordinaires.

Dans les témoignages des élèves, nous notons une discrimination liée à l'identité ethnique: «Je dis que c'est pas juste les [membres d'une autre communauté arabe] qui détestent les Syriens, c'est le tout» (élève du secondaire) et une discrimination liée au contexte scolaire: «[...] nous sommes dans les accueils, nous sommes... avec le temps, habitués à des mots comme ça [en référence à l'expression "les accueils"] ou des mots qui nous insultent comme ça» (élève du secondaire).

Les divers témoignages des participantes et des participants posent aussi la question de la surveillance des espaces communs à l'école et la gestion des situations conflictuelles. Plusieurs situations de violence ou d'abus auraient lieu dans ces endroits. Selon les paroles des enfants, ces incidents sont récurrents et semblent également créer un mal-être chez certains élèves.

«Une fois, ils étaient devant leur casier, tous les Syriens, la cloche a sonné. Donc, il y avait un groupe de garçons [d'une autre communauté arabe] en face et ils jetaient des spaghettis sur les Syriens. [...] Ils ont versé des jus aussi sur leur tête» (traductrice reprenant les propos d'un élève du secondaire).

### **Faible sentiment d'appartenance à l'école**

Pour ce qui est de l'influence de l'activité sur le sentiment d'appartenance à l'école, le fait de pouvoir partager les émotions vécues semble plutôt avoir renforcé les liens intragroupes et alimenté la cohésion du groupe classe: «(Dans le groupe,) tout le monde est là pour chaque personne» (élève du secondaire).

Les élèves apprennent à communiquer, à être authentiques les uns avec les autres et à mieux se connaître: «J'aime beaucoup, c'est la première fois qu'on se parle avec les

---

1. Nous avons spécifié dans le texte les thèmes abordés uniquement par les élèves du secondaire.

amis. Maintenant, je les connais plus, et avec le temps, on va les connaître de plus en plus» (élève du primaire).

Toutefois, les élèves ne semblent pas avoir développé de sentiment d'appartenance à l'école; celui-ci semble au contraire très faible. L'écart entre les élèves des classes ordinaires et ceux des classes d'accueil semble y avoir contribué. Cette réalité est également perceptible entre les élèves de la classe d'accueil et ceux des classes ordinaires issus de l'immigration.

« Ici, à l'école, il y a beaucoup de personnes, pas juste québécoises, il y a de l'intimidation... » (élève du secondaire).

Cette division entre la classe d'accueil et les classes ordinaires se vit même parfois parmi les acteurs scolaires: « L'accueil, c'est comme une école dans l'école, un petit groupe fermé » (acteur scolaire).

### **Intégration sociale difficile**

Le mal-être des élèves réfugiés syriens ainsi que leur faible sentiment d'appartenance à l'école semble renforcé par le contexte scolaire. Le personnel de l'école partage cette perception. Certains vont même jusqu'à affirmer que l'intégration est un échec en l'expliquant par l'homogénéité ethnoculturelle des élèves réfugiés syriens.

« Ces élèves sont toujours à part. C'est un échec qu'on vit. C'est pas un bon exemple de comment intégrer des élèves. Ils sont tellement homogènes – ils viennent du même coin, des fois de la même rue – qu'on ne peut pas les intégrer. Ils ne sont pas intéressés aux autres, ils ne parlent qu'entre eux autres, qu'arabe; l'intégration ne fonctionne pas ici » (acteur scolaire).

### **Difficultés organisationnelles liées à l'arrivée rapide et importante des réfugiés syriens**

Plusieurs facteurs organisationnels sont à la base de cette difficulté d'accueil des élèves réfugiés. Les locaux disponibles étant le critère principal pour recevoir ces élèves dans les écoles, des classes d'accueil ont été ouvertes sans qu'il y ait de « culture d'accueil » dans l'établissement. Ce manque, tant auprès du personnel scolaire que des élèves, a contribué au développement de l'écart entre les élèves réfugiés syriens et les élèves des classes ordinaires.

« On n'a jamais eu d'accueil, ça aide pas » (acteur scolaire).

La rigidité de l'organisation scolaire, des modèles de services d'accueil et de francisation ainsi que des procédures d'intégration des élèves de l'accueil aux classes ordinaires est aussi ressortie.

Dans les écoles participantes, le modèle de services offert est la classe d'accueil fermée, avec quelques intégrations lors d'activités parascolaires. Selon les participantes et les participants, cette situation nuit aux élèves, car ceux-ci sont rarement en relation avec les élèves des classes ordinaires. De plus, la transition de l'accueil aux classes ordinaires semble complexe : les membres du personnel enseignant de l'accueil hésitent à laisser partir « leurs élèves » et ceux des classes ordinaires ont peur que les élèves soient trop faibles en français pour réussir.

« Je pense que les profs jouent un rôle; au lieu d'être rassembleurs et de favoriser l'intégration, ils les retiennent. C'est à moi, mes élèves, mes petits poussins » (acteur scolaire).

Ces « nouvelles classes » étaient constituées d'une grande majorité d'élèves syriens. Ces groupes homogènes ont déstabilisé certains acteurs scolaires. Habités aux groupes hétérogènes dans lesquels la langue commune est le français, ce groupe d'élèves provenant souvent des mêmes endroits, partageant tous la même langue (arabe) et parfois même se connaissant déjà, a amené les membres du personnel enseignant à moins bien connaître leurs élèves et à se sentir déstabilisés malgré leur expérience.

« [...] j'ai l'impression que je connais mal mes élèves. Même si je suis titulaire de classe, avec mon expérience, on connaît assez bien nos élèves » (acteur scolaire).

Par ailleurs, l'enjeu du classement des élèves est très important. Plusieurs parents veulent que leurs enfants passent rapidement aux classes ordinaires, et certains élèves aussi. Toutefois, les procédures et les critères pour intégrer les classes ordinaires semblent flous et subjectifs.

« Parce qu'il y a eu énormément d'irrégularités... l'année passée, tout était possible (allusion à la première année d'accueil) » (acteur scolaire).

### **Manque de ressources**

En outre, plusieurs participantes et participants notent un manque de ressources humaines (p. ex., un manque de professionnels, surtout de psychologues scolaires pouvant intervenir auprès des jeunes et de leurs familles) et matérielles (p. ex., un manque de dictionnaires, de manuels, de budget pour les sorties).

« [...] psychologie, des services comme ça, c'est tellement rare. Ça pas été prévu. Donc, de vous voir arriver, ça comblait un besoin » (acteur scolaire).

« Les groupes de discussion, c'est pas miraculeux, il y a des enfants qui n'ont pas parlé... On a besoin de plus... Il n'y en a pas, de ressources psychologiques » (acteur scolaire).

### **Manque de formation sur la situation et le vécu des réfugiés**

Nous avons remarqué la difficulté des acteurs scolaires à reconnaître les signes de mal-être chez les jeunes, une confusion entre certaines problématiques de santé mentale et les traumatismes, une méconnaissance des particularités de la situation des réfugiés en général et des réfugiés syriens en particulier, et une banalisation de leur situation.

« Plus j'apprends à les connaître, plus on apprend que, je ne dis pas qu'ils n'ont pas souffert, mais ils n'ont pas traversé une énorme crise au point de vue que nous, les Occidentaux, on voit, mon Dieu, les bombes, etc. Ils ont quitté rapidement vers le Liban, ont été scolarisés, viennent de familles généralement bien nanties, ils avaient des domestiques. Oui, ils ont dû abandonner des biens matériels là-bas, oui, ils ont vécu un déracinement, mais ils n'ont pas manqué de grand-chose. Oui, en arrivant ici, ils ont vécu un choc, mais je ne pense pas que c'est un choc traumatique, mais je ne suis pas psychologue... » (acteur scolaire).

Or, les groupes de parole ont permis à ces jeunes de symboliser de multiples pertes et des traumatismes méconnus des acteurs scolaires.

L'analyse des entrevues pré et postaction menées auprès de ces derniers nous a montré que plusieurs d'entre eux ne connaissent pas les interventions psychosociales possibles en milieu scolaire ou même l'importance ou la manière d'aborder le vécu des élèves. Certains confondent l'expression des émotions et du vécu avec le développement du lexique relatif aux émotions : « On a parlé du vocabulaire des sentiments, on a fait un petit truc sur comment tu te sens aujourd'hui, mais on n'a pas plus élaboré que ça » (acteur scolaire). D'autres ne connaissent pas les difficultés d'apprentissage dues aux deuils et aux traumatismes. Cette ignorance peut mener à une attitude empreinte de jugement envers les élèves.

« Il y en a qui s'intègrent et il y en a que non, et on ne sent pas une volonté [de vouloir s'intégrer] [...] Si, à ce point-ci de l'année, tu sais pas plus parler français qu'au début de l'année, c'est que tu as une volonté de... il y a pas juste une question d'apprentissage, des capacités ou quoi que ce soit, il y a une volonté, à ce temps-ci de l'année. Il y en a qui ne veulent pas » (acteur scolaire).

## **Manque de formation en éducation interculturelle**

Dans le cadre des groupes de parole, de nombreux élèves nous ont parlé de situations de « quiproquo culturel » et de la mauvaise interprétation des acteurs scolaires de certains codes culturels.

« En Syrie ou bien au Liban, quand quelqu'un, un garçon coupe ses cheveux, on lui donne un [mot arabe] c'est une belle coupe, on fait comme ça [tape derrière la nuque]. Ici, quand quelqu'un coupe ses cheveux, on fait ça [...], un surveillant comprend pas » (élève du secondaire).

Bien que les acteurs scolaires soient conscients de l'importance du recours à la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue seconde, dans ce cas-ci, l'homogénéité des groupes, la prédominance de la langue arabe comme langue de communication entre les élèves ainsi que la difficulté d'imposer la langue d'enseignement viennent « chercher » les acteurs dans leur identité québécoise.

« Les Québécois de souche, on ne parle pas l'arabe, alors moi je me sens exclue, ils savent que moi, je me sens exclue dans la classe... je ne peux pas communiquer avec vous, j'ai ben de la misère... » (acteur scolaire).

Cette perception et cette réaction polarisent le lien éducatif, et elles entravent la réelle rencontre entre les élèves et les acteurs scolaires. Or, de nombreux élèves réfugiés syriens désirent communiquer en français, mais avec qui?

« (...) j'ai beaucoup d'amis, mais je veux avoir des amis québécois, je veux pratiquer avec lui, quand je vois un ami arabe, je ne peux pas lui parler en français » (élève du secondaire).

Cette homogénéité du groupe nourrit une perception stigmatisante chez certains acteurs, et les groupes de parole sont venus nuancer cette perception réductrice.

« [...] on voit les différences entre les élèves, j'ai vu beaucoup de différences sur leur façon d'être et de voir les choses. Je pensais que ce serait les Syriens, mais chaque élève avait ses opinions différentes » (acteur scolaire).

L'analyse de ces résultats nous amène à cerner les défis de l'accueil des élèves réfugiés et à réfléchir sur les enjeux pour les milieux scolaires.

## **DISCUSSION**

Le point de départ de notre recherche était la situation psychosociale des réfugiés et le potentiel de mal-être dans lequel ils se trouvent à leur arrivée dans un pays

d'accueil. Nous pensions que cette situation pouvait défavoriser leur expérience scolaire et influencer négativement leur accueil. L'analyse de nos données nous a cependant amenés à dégager surtout certaines problématiques postmigratoires importantes mettant à rude épreuve l'expérience scolaire des élèves réfugiés : mal-être et discrimination à l'école, faible sentiment d'appartenance à l'école, intégration sociale difficile, difficultés organisationnelles, manque de ressources, lacunes dans la formation des acteurs scolaires.

Nos résultats rejoignent ceux de Montgomery et Foldspang (2008) soulignant l'importance de l'influence de facteurs postmigratoires (famille, amis, relations sociales et services) sur la santé mentale des jeunes réfugiés. À l'instar d'autres chercheurs, nous avons vu le rôle important de l'école dans l'adaptation, le bien-être et l'intégration des jeunes réfugiés (Bartlett *et al.*, 2017; Block *et al.*, 2014; Hamilton et Moore, 2004; Kirk, 2002; Kupzyk *et al.*, 2016; Persson et Rousseau, 2008; Sarr et Mosselson, 2010; Stewart, 2011). Ainsi, l'attitude des acteurs scolaires, leurs liens avec les jeunes, les relations positives qu'ils favorisent, le sentiment de sécurité qu'ils assurent et les activités qu'ils proposent ont tous une influence positive sur le développement des jeunes. Toutefois, alors que les jeunes immigrants qui fréquentent l'école québécoise s'auto-identifient rarement d'un point de vue ethnoculturel (Kanouté *et al.*, 2016), les exemples de violence et de discrimination relevés dans cette recherche dénotent que l'identification ethnoculturelle des membres du milieu d'accueil (élèves et acteurs scolaires) peut devenir discriminatoire et entraîner une scission entre les groupes. Pour désamorcer ces phénomènes systémiques et préparer les écoles à un meilleur accueil des élèves réfugiés, il est important d'être conscients de certains enjeux relatifs à la gouvernance et à la formation des acteurs scolaires.

### **Enjeux pour la gouvernance scolaire**

L'expérience scolaire des élèves immigrants et réfugiés peut être favorisée par certaines initiatives de la direction, telles que l'organisation de diverses activités permettant la rencontre des élèves des classes d'accueil et ordinaires, la surveillance des zones de convivialité ainsi que la lutte contre la discrimination et le racisme. Le fossé relevé entre les élèves des classes d'accueil et ceux des classes ordinaires ainsi que les situations de violence et de discrimination que les jeunes relatent dans le cadre de cette recherche soulignent l'importance d'une gestion adéquate de ces situations et de ces zones. Divers auteurs (Astor, Meyer et Pitner, 2001; Langhout et Annear, 2010) abordent le sujet des « zones scolaires communes » telles que la cafétéria, les classes, les corridors ou les casiers, qui peuvent être perçues par les élèves comme étant plus ou moins sécuritaires.

Par ailleurs, les critères et les procédures d'intégration des élèves dans les classes ordinaires sont à revoir. Certains acteurs scolaires interrogés pour cette étude mettent en relief les incohérences et les irrégularités des modèles en ce qui concerne le passage

à la classe ordinaire. Ces résultats peuvent faire écho aux résultats d'autres études telles que celle menée par De Koninck et Armand (2012) faisant état des différences entre les modèles d'intégration des élèves allophones dans les écoles québécoises et mettant l'accent sur l'importance, pour les acteurs scolaires, de connaître les droits et les besoins des élèves et d'adapter les modèles à ces besoins.

Le manque de ressources humaines et matérielles a aussi fréquemment été relevé. Certains auteurs montrent l'importance des interventions psychosociales pour la promotion de la santé mentale des réfugiés (Silove *et al.*, 2017). Ce genre d'intervention en milieu scolaire nécessiterait une nouvelle organisation des ressources professionnelles, un soutien constant au personnel enseignant ainsi que des formations générales pour l'équipe-école.

### **Enjeux pour la formation des intervenantes et des intervenants scolaires**

Une étude de Rossiter et Rossiter (2009), citée par Hadfield, Ostrowski et Ungar (2017), souligne que la formation du personnel enseignant canadien est limitée pour proposer aux jeunes réfugiés un milieu social et éducatif culturellement adéquat pour répondre à leurs besoins. Nos résultats mettent en évidence les besoins en formation sur la situation des réfugiés, leur santé mentale, l'influence des deuils et des traumatismes sur l'adaptation et les apprentissages des jeunes, les signes de mal-être chez les jeunes et les pistes d'intervention en milieu scolaire. La formation des milieux éducatifs en santé mentale est pertinente, entre autres pour connaître les ressources de soutien et pour clarifier le rôle des intervenantes et des intervenants (Papazian-Zohrabian, 2015). Selon les études consultées, les membres du personnel enseignant perçoivent la responsabilité de l'école pour le soutien de la santé mentale des élèves (Reinke, Stromont, Herman, Puri et Goel, 2011). Ils soulignent le fait que leurs connaissances en santé mentale ne sont pas suffisantes pour aborder ces problèmes et pour agir de façon appropriée (Kirby et Keon, 2006; Mazzer et Rickwood, 2015; Reinke *et al.*, 2011).

L'éducation interculturelle doit aussi faire l'objet de formations dans les milieux scolaires. Selon Steinbach (2015), qui considère que l'intégration est bidirectionnelle et que les nouveaux arrivants comme les membres de la société d'accueil y participent, il est pertinent d'informer les acteurs scolaires et les élèves des attitudes et des comportements qui peuvent favoriser les interactions interculturelles positives et l'intégration des élèves immigrants. C'est d'ailleurs l'une des orientations de la politique d'accueil et d'intégration scolaire du Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Dans le contexte actuel, où l'accueil des réfugiés se heurte parfois à une atmosphère de polarisations sociales, les milieux scolaires se trouvent devant les défis de la

promotion du bien-être psychologique des jeunes réfugiés et de leur sentiment d'appartenance à l'école.

## FORCES ET LIMITES

Notre recherche a permis de donner la parole aux jeunes réfugiés syriens, à leurs enseignantes et enseignants, ainsi qu'aux directions de leurs écoles, et de mettre en relief les multiples besoins et défis des écoles dans le processus de l'accueil des élèves immigrants de façon générale. Les élèves ont parlé dans un contexte d'expression libre – les groupes de parole –, où juste une thématique leur a été proposée. Les acteurs scolaires ont été amenés à verbaliser leurs difficultés et leurs besoins. Les résultats de notre étude ne peuvent pas être généralisés à toutes les écoles québécoises, étant donné le nombre restreint de participants. Toutefois, ceux-ci nous permettent de mieux comprendre la réalité des élèves, du personnel enseignant et des directions d'école à l'égard des défis de l'accueil des élèves réfugiés en contexte postmigratoire.

## CONCLUSION

Sachant que les expériences scolaires positives servent de facteurs de protection pour les jeunes élèves réfugiés (Fazel, Garcia et Stein, 2016), il est d'une grande importance de répondre aux besoins des milieux scolaires afin d'optimiser l'accueil et l'expérience scolaire de ces élèves. L'urgence de penser la gouvernance scolaire et la formation des acteurs scolaires se fait sentir. La recherche-action menée auprès des élèves réfugiés syriens répond ponctuellement aux besoins de ces jeunes. Elle met en valeur la nécessité de développer un bon climat scolaire et des pratiques adéquates. Elle suggère également l'importance de promouvoir les recherches et les actions dans le domaine de l'éducation en contexte de diversité.

---

## Références bibliographiques

- ASTOR, R. A., MEYER, H. A. et PITNER, R. O. (2001). Elementary and middle school students' perceptions of violence-prone school subcontexts. *Elementary School Journal*, 101(5), 511-528.
- BARTLETT, L., MENDENHALL, M. et GHAFAR-KUCHER, A. (2017). Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 109-119.

- BEISER, M. et HOU, F. (2016). Mental health effects of premigration trauma and postmigration discrimination on refugee youth in Canada. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(6), 464-470.
- BLOCK, K., CROSS, S., RIGGS, E. et GIBBS, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- BRONFENBRENNER, U. (1995). Developmental ecology through space and time. Dans P. Moen, G. H. Elder et K. Lüscher (dir.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 619-648). Washington, DC: American Psychological Association.
- CLEMENT, N. (2010). Student wellbeing at school: The actualization of values in education. Dans T. Lovat, R. Toomey et E. Clement (dir.), *International research handbook on values education and student wellbeing*. Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Consortium conjoint pour les écoles en santé. (2010). *Le milieu scolaire comme terrain propice à la promotion de la santé mentale positive: meilleures pratiques et perspectives*. Repéré à [https://www.jcsh-cces.ca/upload/PMH\\_French\\_Nov%2016\\_WebReady\\_1.pdf](https://www.jcsh-cces.ca/upload/PMH_French_Nov%2016_WebReady_1.pdf)
- CORREA-VELEZ, I., Gifford, S. M. et Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 71(8), 1399-1408.
- COWEN, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22(2), 149-179.
- DE KONINCK, Z. et ARMAND, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.
- DIENER, E. et LUCAS, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. Dans D. Kahneman, E. Diener et N. Schwarz (dir.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. New York, NY: Russel Sage Foundation.
- FAZEL, M., GARCIA, J. et STEIN, A. (2016). The right location? Experiences of refugee adolescents seen by school-based mental health services. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(3), 368-380.
- GOODENOW, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.

- HADFIELD, K., OSTROWSKI, A. et UNGAR, M. (2017). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(2), 194-201.
- HAMILTON, R. et MOORE, D. (2004). Education of refugee children: Documenting and implementing change. Dans R. Hamilton et D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children* (p. 106-116). New York, NY: Routledge.
- HART, R. (2009). Child refugees, trauma and education: Interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.
- HASSAN, G., KIRMAYER, L. J., VENTEVOGEL, P., MEKKI BERRADA, A., QUOSH, C., EL CHAMMAY, R. ...et SONG, S. (2016). *Culture, contexte du conflit, santé mentale et bien-être psychosocial des Syriens. Rapport sur la santé mentale et le soutien psychosocial à l'intention du personnel travaillant auprès des Syriens touchés par le conflit armé*. Genève, Suisse: Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, Canada. (2017). Refugee resettlement facts. Repéré à <http://www.unhcr.ca/wp-content/uploads/2017/04/Canadian-Resettlement-Fact-Sheet-ENG-April-2017.pdf>
- KANOUTÉ, F., GOSSELIN-GAGNÉ, J., GUENNOUNI HASSANI, R. et GIRARD, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25.
- KANOUTÉ, F. et LAFORTUNE, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- KEYES, C. L., SHMOTKIN, D. et RYFF, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- KIA-KEATING, M. et ELLIS, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- KIRBY, M. J. et KEON, W. J. (2006). *Out of the shadows at last: Transforming mental health, mental illness and addiction services in Canada*. Repéré à [https://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/out\\_of\\_the\\_shadows\\_at\\_last\\_-\\_full\\_0\\_0.pdf](https://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/out_of_the_shadows_at_last_-_full_0_0.pdf)

- KIRK, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*. Repéré à [www.cgtsim.qc.ca/images/documents/enfants\\_guerre.pdf](http://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/enfants_guerre.pdf)
- KUPZYK, S. S., BANKS, B. M. et CHADWELL, M. R. (2016). Collaborating with refugee families to increase early literacy opportunities: A pilot investigation. *Contemporary School Psychology, 20*(3), 205-217.
- LAGUARDIA, J. G. et RYAN, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie, 21*(2), 281-304.
- LANGHOUT, R. D. et ANNEAR, L. (2010). Safe and unsafe school spaces: Comparing elementary school student perceptions to common ecological interventions and operationalizations. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 21*(1), 71-86.
- MAZZER, K. R. et RICKWOOD, D. J. (2015). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion, 8*(1), 29-41.
- McNEELY, C. A., MORLAND, L., DOTY, S. B., MESCHKE, L. L., AWAD, S., HUSAIN, A. et NASHWAN, A. (2017). How schools can promote healthy development for newly arrived immigrant and refugee adolescents: Research priorities. *Journal of School Health, 87*(2), 121-132.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Soutien au milieu scolaire 2017-2018. *Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-\\_milieu-scolaire\\_\\_2017-2018.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-_milieu-scolaire__2017-2018.pdf)
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2017). Bienvenue aux réfugiés syriens. Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/accueil-refugies-syriens>
- MONTGOMERY, E. et FOLDSPANG, A. (2008). Discrimination, mental problems and social adaptation in young refugees. *European Journal of Public Health, 18*(2), 156-161.
- MORRISON, W., KIRBY, P., LOSIER, G. et ALLAIN, M. (2009). Conceptualizing psychological wellness: Addressing mental fitness needs. *Journal of the Canadian Association of Principals, 17*(2), 19-21.
- MORRISSETTE, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales, 25*(2), 35-49.

- ÖZER, S., IRIN, S. et OPPEDAL, B. (2013). *Bahçe ehir study of Syrian refugee children in Turkey*. Repéré à [www.fhi.no/dokumenter/c83Fb3a78c.pdf](http://www.fhi.no/dokumenter/c83Fb3a78c.pdf)
- PACIONE, L., MEASHAM, T., KRONICK, R., MELONI, F., RICARD-GUAY, A., ROUSSEAU, C. et RUIZ-CASARES, M. (2012). The mental health of children facing collective adversity: Poverty, homelessness, war and displacement. Dans J. M. Rey (dir.), *IACAPAP Textbook of child and adolescent mental health* (p. 1-35). Genève, Suisse: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- PAPAZIAN-ZOHRABIAN, G. (2015). Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner* (p. 249-270). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur
- PAPAZIAN-ZOHRABIAN, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (p. 183-196). Québec, Québec: Fides.
- PAPAZIAN-ZOHRABIAN, G., LEMIRE, V., MAMPRIN, C., TURPIN-SAMSON, A. et AOUN, R. (2017). *Mener des groupes de parole en contexte scolaire. Guide pour les enseignants et les professionnels*. Montréal, Québec: Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et Université de Montréal.
- PERSSON, T. J. et ROUSSEAU, C. (2008). School-based interventions for minors in war-exposed countries: A review of targeted and general programmes. *Torture: Quarterly Journal on Rehabilitation of Torture Victims and Prevention of Torture*, 19(2), 88-101.
- REINKE, W. M., STROMONT, M., HERMAN, K. C., PURI, R. et GOEL, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.
- RUTTER, J. (2003). *Supporting refugee children in 21<sup>st</sup> century Britain: A compendium of essential information*. Stoke on Trent, Angleterre: Trentham Books.
- SAROT, A. et MORO, M. R. (2016). L'école, première institution d'accueil de l'altérité: pour une société inclusive. *Le sujet dans la cité*, 2(7), 65-76.
- SARR, K. G. et MOSSELSON, J. (2010). Issues in teaching refugees in U.S. schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109(2), 548-570.

- SILOVE, D., VENTEVOGEL, P. et REES, S. (2017). The contemporary refugee crisis: An overview of mental health challenges. *World Psychiatry, 16*(2), 130-139.
- SIRIN, S. R. et ROGERS-SIRIN, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- ST-AMAND, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école : un regard conceptuel, psychométrique et théorique*(Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand\\_Jerome\\_2015\\_these.pdf?sequence=2](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand_Jerome_2015_these.pdf?sequence=2)
- STEINBACH, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine, 15*(1), 69-85.
- STEWART, J. (2011). *Supporting refugee children: Strategies for educators*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- TYRER, R. A. et FAZEL, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLOS One, 9*(2), e89359.
- YOHANI, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review, 32*(6), 865-873.

# L'ACCOMPAGNEMENT PSYCHOSOCIAL en milieu scolaire

**UN GUIDE  
POUR LES  
PROFESSIONNELS**



CENTRE D'INTERVENTION  
**PÉDAGOGIQUE**  
EN FORTLEVE DE DIVERSITÉ

Faculté des sciences de l'éducation

Université   
de Montréal

**GARINE PAPAZIAN-ZOHRABIAN**  
PROFESSEURE AGRÉGÉE, UNIVERSITÉ DE  
MONTRÉAL

**ÉQUIPE DE RECHERCHE**  
**CATERINA MAMPRIN**  
**ALYSSA TURPIN-SAMSON**  
**VANESSA LEMIRE**  
**RAY AOUN**  
**BASILE JOORIS**

## Remerciements

Nous aimerions remercier toutes les écoles ayant participé aux projets de recherche de Garine Papazian-Zohrabian : c'est grâce à leur collaboration, aux réflexions des acteurs scolaires, avant, pendant et suite aux interventions ainsi qu'aux nombreuses discussions autour des cas d'élèves accompagnés, que nous avons pu créer ce guide. Nous espérons qu'il répond aux besoins des professionnels et des milieux. Par ailleurs, nous tenons à remercier surtout les familles et les élèves ayant accepté de bénéficier de l'accompagnement proposé par notre équipe et de participer à nos recherches. Finalement, un merci à Ray Aoun et Diane Yammine, internes en psychologie, qui ont assuré, avec nous, l'accompagnement psychosocial en milieu scolaire.

## Table des matières

REMERCIEMENTS .....	1
TABLE DES MATIÈRES .....	2
A. LES FONDEMENTS DE L'INTERVENTION .....	3
1. LE CONTEXTE SOCIAL .....	3
2. LES CONCEPTS .....	5
2.1 LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE .....	5
2.2 LA SANTÉ MENTALE .....	5
2.3 L'APPROCHE COLLABORATIVE EN MILIEU SCOLAIRE .....	6
B. L'ACCOMPAGNEMENT PSYCHOSOCIAL EN CONTEXTE SCOLAIRE .....	8
1. LES PARTICULARITÉS DE L'APPROCHE ADOPTÉE .....	8
2. UNE POSTURE À ADOPTER ET UN ENGAGEMENT INSTITUTIONNEL .....	9
3. LES CONDITIONS PRÉALABLES À LA RÉALISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT .....	10
4. LE CADRE DE L'INTERVENTION .....	11
4.1. LES RESSOURCES DU MILIEU .....	11
4.2. LE TEMPS .....	11
4.3. L'ESPACE .....	12
5. LA DÉMARCHE DE L'ACCOMPAGNEMENT .....	13
ÉTAPE 1 .....	13
ÉTAPE 2 .....	16
ÉTAPE 3 .....	18
6. QUELQUES PROCESSUS ENCLENCHÉS LORS DE L'ACCOMPAGNEMENT PROPOSÉ ET FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DU BIEN-ÊTRE .....	18
6.1. LA RECONSTRUCTION DE L'HISTOIRE ET DU SENS .....	18
6.2. L'ÉLABORATION DES DEUILS ET DES TRAUMATISMES .....	19
6.3. LA RÉPARATION SYMBOLIQUE DES PROBLÈMES D'ATTACHEMENT À TRAVERS LA RELATION ÉDUCATIVE .....	19
6.4. LA RÉORGANISATION DU MICROSYSTÈME ET DU MÉSO-SYSTÈME .....	19
C. LE CAS DE ■■■■ : LES FANTÔMES DU PASSÉ .....	20
CONCLUSION .....	23
BIBLIOGRAPHIE .....	24
ANNEXE I – ACTIVITÉ COMPLÉMENTAIRE À L'ENTREVUE AVEC LES ENFANTS .....	27
ANNEXE II – CANEVAS D'ENTREVUE POUR LA RENCONTRE AVEC LES PARENTS .....	29
ANNEXE III – CANEVAS D'ENTREVUE POUR LA RENCONTRE AVEC LES ENSEIGNANTS ...	30
ANNEXE IV – CANEVAS D'ENTREVUE POUR LA RENCONTRE AVEC LES ÉLÈVES .....	31
ANNEXE V – DOCUMENT D'ANALYSE POUR LES JEUNES AYANT VÉCU DES CONFLITS ARMÉS .....	32
ANNEXE VI – DOCUMENT D'ANALYSE POUR LES JEUNES AYANT VÉCU DES TRAUMATISMES .....	33
ANNEXE VII – DOCUMENT D'ANALYSE POUR LES JEUNES ENDEUILLÉS .....	35

## Introduction

Ce guide est le fruit de nombreuses années de recherche, d'expérience clinique et de pratiques de collaboration avec le milieu scolaire. Les deux principales recherches ayant permis l'élaboration de ce guide ont été menées dans deux écoles primaires et une école secondaire multiethniques de Montréal dans le cadre de deux projets de recherche-action financés par le CRSH :

1. Favoriser la réussite scolaire des élèves immigrants en développant leur bien-être psychologique et celui de leur famille (Papazian-Zohrabian, 2015-2019)
2. Favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves réfugiés syriens en développant leur sentiment d'appartenance à l'école, leur bien-être psychologique et celui de leurs familles (Papazian-Zohrabian, 2016-2017).

L'accompagnement psychosocial que nous présentons dans ce guide se base spécifiquement sur quatre approches dans la compréhension des difficultés d'adaptation, de comportement ou d'apprentissage scolaires des élèves et de l'intervention auprès d'eux : (1) l'approche développementale, qui prend en considération le développement global de l'enfant sous ses quatre aspects : l'affectif, le social, le cognitif et le physique ; (2) l'approche psychodynamique, qui s'adresse à la subjectivité de la personne, son monde intérieur et ses affects, ainsi que les liens d'attachement, les deuils et les traumatismes vécus ; (3) l'approche systémique, qui considère la personne dans son contexte et les processus d'influence qui y sont en œuvre ; (4) l'approche transculturelle, qui prend en considération la symbolique et la signification culturelle sous-jacentes aux difficultés.

Le principal objectif de ce guide est de présenter aux professionnels (principalement les psychologues scolaires et les psychoéducateurs) travaillant en milieu scolaire les principes, la démarche et les outils d'un accompagnement psychosocial des élèves et de leurs familles, en soutien aux intervenants travaillant avec eux (enseignants, éducateurs, directeurs).

Ce guide veut donc outiller les professionnels de l'école pour l'accompagnement des élèves en mal-être ou en difficulté, afin de les encourager à adopter une démarche préventive des problèmes de santé mentale ou des difficultés d'apprentissage. Dans le continuum des services proposés en milieu scolaire, cet accompagnement se situerait en amont d'une évaluation psychologique ou diagnostique et en amont ou en parallèle aux interventions psychoéducatives.

## A. Les fondements de l'intervention

### 1. Le contexte social

De nombreuses recherches menées dans le monde, au Canada et au Québec soulignent l'augmentation des problèmes de santé mentale chez les jeunes. Selon une étude réalisée par l'Organisation mondiale de la Santé, les troubles mentaux sont le principal groupe de maladies chroniques chez les jeunes (Demyttenaere et al., 2004). Au Canada, on rapporte que de 14 % à 25 % des jeunes souffrent de problèmes de santé mentale majeurs (Commission de la santé mentale du Canada, 2013). En 2015, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) du Québec rapporte que 50 % des maladies mentales apparaissent avant l'âge de 14 ans. Malgré cette prévalence, les soins en santé mentale prodigués au Québec ont une portée limitée en raison de leur faible accessibilité (Nadeau et al., 2012). Que ce soit en raison des listes d'attente trop longues, la méconnaissance du système de santé, la méfiance envers le système et ses acteurs, la stigmatisation associée à l'utilisation des services ou des barrières linguistiques et culturelles, plusieurs obstacles entravent l'accès aux soins en santé mentale (Ellis, Miller, Baldwin et Abdi, 2011 ; Ter Kuile et al., 2007). De plus, malgré les directives gouvernementales d'une pratique axée sur la collaboration intersectorielle et

interprofessionnelle des soins en santé mentale, il n'en demeure pas moins que la mise en place de cette collaboration peut être particulièrement ardue (Thornicroft et al., 2010; Bordeleau et Leblanc, 2017; Nadeau et al., 2012). Les divergences de valeurs institutionnelles, le roulement du personnel ou le manque de ressources ajoutent également des défis pour la concertation des soins en santé mentale (Fleury et al., 2018; Nadeau et al., 2012).

Les études soutiennent qu'en réponse à ces limites, l'école peut agir en tant que point pivot dans l'accessibilité et la concertation des soins en santé mentale (Nadeau et al., 2012; Wahlbeck, 2015). En effet, l'école est un lieu familier, sécuritaire et facilement accessible pour les élèves et leur famille (Fazel, Garcia et Stein, 2016). L'école peut être un acteur de première ligne en santé mentale, favoriser le bien-être psychologique des élèves et de leur famille et agir en prévention des troubles de santé mentale (Wahlbeck, 2015; Wells, Barlow et Stewart-Brown, 2003).

Par ailleurs, des études soulignent le lien entre la santé mentale, le bien-être psychologique et la réussite scolaire des élèves (Gagné, Marcotte et Fortin, 2011; Schulte-Körme, 2016). Par exemple, une étude menée au Québec suggère que le rendement scolaire des élèves baisse lorsqu'une dépression se manifeste au début du parcours secondaire (Gagné et al., 2011). D'autres études montrent que plus les adolescents présentent des symptômes de dépression, plus ils sont à risque d'abandon scolaire (Quiroga et al., 2013), que la détresse psychologique chez l'enfant serait associée à la diminution de ses aspirations scolaires (Rothon et al., 2011) et que la détresse psychologique des parents affecterait l'adaptation scolaire des enfants (Kersten-Alvarez et al., 2012). Rothon et al. (2011) suggèrent également que l'estime de soi, le support parental et celui des pairs sont liés positivement aux aspirations scolaires et à la réussite scolaire. Toutes ces recherches montrent que le bien-être psychologique des enfants et de leur famille semble jouer un rôle essentiel dans la réussite scolaire des élèves.

Cette réflexion a été à la base des divers projets de recherche-action que nous avons menés au Québec durant ces dernières années. **Selon nous, les initiatives en lien avec de nouvelles pratiques scolaires développant le bien-être psychologique des élèves et de leurs familles, non seulement favorisent la réussite scolaire de ces élèves, mais permettent d'adresser les limites d'accès aux soins en santé mentale dans le réseau public.** L'école devient alors une nouvelle porte d'entrée vers les soins en santé, autant en termes de santé publique qu'en matière de santé mentale, et permet, selon certaines études, de briser l'isolement professionnel, organisationnel et politique de la culture des soins en santé mentale réduisant dès lors la stigmatisation qui y est associée (Wahlbeck, 2015; Fazel, Garcia et Stein, 2016). En effet, l'école est un endroit à privilégier pour les interventions psychosociales (Rousseau, Measham et Nadeau, 2013; Berger, Pat-Horenczyk et Gelkopf, 2007; Sullivan et Simonson, 2016), dû, entre autres, à son accessibilité et à la stigmatisation moindre des services psychologiques offerts dans ce cadre plutôt que ceux disponibles dans les espaces médicaux.

Plusieurs actions de promotion et de prévention en santé mentale peuvent être mises en place dans un contexte scolaire pour assurer des services appropriés aux élèves en mal-être ou rendus vulnérables par des conditions d'adversité dans lesquelles ils ont grandi. L'accompagnement psychosocial que nous détaillons dans ce présent guide en est un exemple. Cette intervention prend racine en contexte scolaire, tisse des liens entre la communauté, les familles et les services de santé et de services sociaux. L'accompagnement psychosocial proposé s'inscrit également dans un cycle itératif de formations pour les acteurs scolaires.

La partie suivante présente les fondements conceptuels et théoriques de cet accompagnement.

*« L'école est un lieu et un partenaire privilégié pour le développement global de l'enfant. Elle a un rôle important dans le développement de sa résilience. Elle permet aux enfants réfugiés et à leurs parents d'avoir accès au savoir, mais aussi à la culture du pays d'accueil. Elle leur propose un lieu de rencontre avec la société d'accueil, les milieux communautaires et les divers services éducatifs et sociaux et devient, par conséquent, un cadre propice pour la promotion de la santé mentale et du bien-être psychologique des enfants et des adolescents » (Papazian-Zohrabian, 2015, p. 265).*

## 2. Les concepts

### 2.1 Le bien-être psychologique

Les définitions relatives au concept de bien-être sont particulièrement diversifiées dans la littérature. En guise de repères, nous détaillons dans ce paragraphe les éléments constituant notre conception. D'abord, comme suggéré par Diener et Lucas (1999) et Laguardia et Ryan (2000), nous associons ce concept au plaisir et au bonheur. Nous considérons également certains indicateurs, tels que les relations interpersonnelles positives, un certain contrôle sur sa vie et des capacités d'adaptation comme étant liés à ce concept. Ces trois éléments font également référence à un bon fonctionnement (Cowen, 1994). Nous appuyons les auteurs qui ne limitent pas le bien-être psychologique à l'absence de psychopathologie, mais qui le perçoivent comme le résultat de la prévalence des facteurs de protection sur les facteurs de risque (Morrison et al., 2009). Aussi, à l'instar du Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé (2010), nous associons le bien-être à une santé mentale positive. Finalement, notre définition de bien-être psychologique comprend également l'interaction entre l'environnement de l'enfant et la perception subjective de son expérience.

Dans le cadre de l'accompagnement psychosocial, nous souhaitons que les enfants et leur famille puissent développer leur bien-être psychologique. Par ces interventions scolaires, nous prêtons une attention particulière à la santé mentale, une composante de ce concept.

### 2.2 La santé mentale

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) définit la santé mentale comme étant : « un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, faire face au stress normal de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté » (Organisation mondiale de la Santé, 2013, p. 7). Pour les enfants, l'accent est mis davantage sur leur capacité à atteindre et à maintenir un fonctionnement psychologique et un bien-être optimaux. Selon l'OMS (2005), leur santé est directement liée au niveau atteint et aux aptitudes acquises en matière de fonctionnement psychologique et social. Selon le Comité de santé mentale du Québec (1989), la santé mentale est un état d'équilibre psychique d'une personne, à un moment donné, résultant d'interactions entre des facteurs biologiques, psychologiques et contextuels (incluant les facteurs culturels).

La santé mentale n'est donc pas l'absence de psychopathologie, mais plutôt un état de l'être humain qui varie en fonction des caractéristiques personnelles et contextuelles. Il est par conséquent important de souligner que ce n'est pas la présence ou l'absence d'un diagnostic de psychopathologie qui va définir ou décrire la santé mentale d'une personne. Ces définitions mettent aussi en relief l'aspect développemental de la santé mentale d'un jeune et l'importance de l'environnement, du contexte familial et scolaire dans la promotion de cette santé.

L'école, la famille et la communauté étant les trois éléments contextuels les plus importants dans lesquels évoluent les jeunes et dont ils sont influencés, nous considérons l'approche collaborative en milieu scolaire d'une grande pertinence sociale et scientifique pour aborder cette problématique. La partie suivante est consacrée à la présentation de cette approche collaborative et du modèle collaboratif que nous avons conçu et qui est à la base de l'accompagnement psychosocial.

### 2.3 L'approche collaborative en milieu scolaire

Notre approche collaborative, dont est issu notre modèle, est basée sur les principes de l'approche systémique qui soulignent l'interinfluence entre la personne et le contexte dans lequel il évolue. Elle est aussi inspirée du modèle de collaboration école-famille-communauté élaboré par Epstein (2001). Nous ajoutons, au modèle original élaboré par cette auteure, la sphère des services de santé qui joue un rôle particulier dans une telle démarche d'accompagnement psychosocial. Le schéma suivant représente le modèle de collaboration adopté dans le cadre de nos recherches-actions.

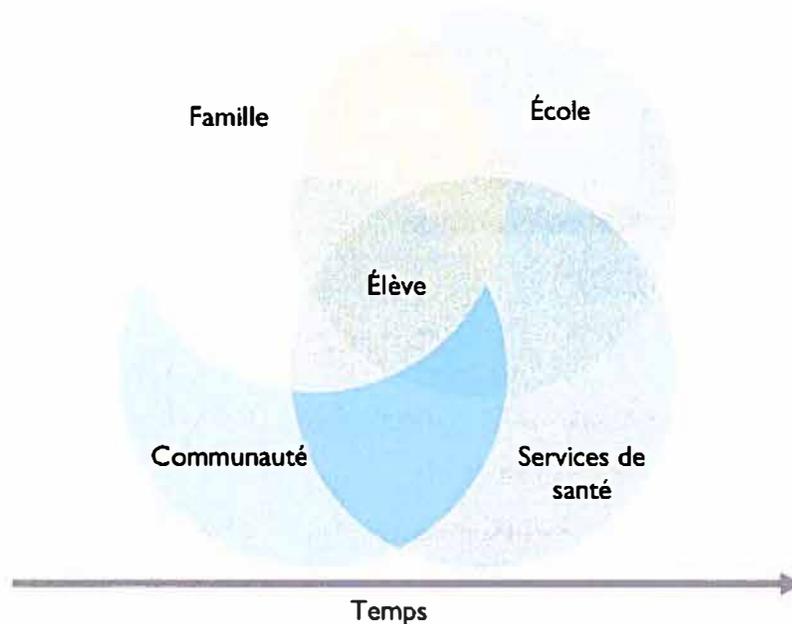
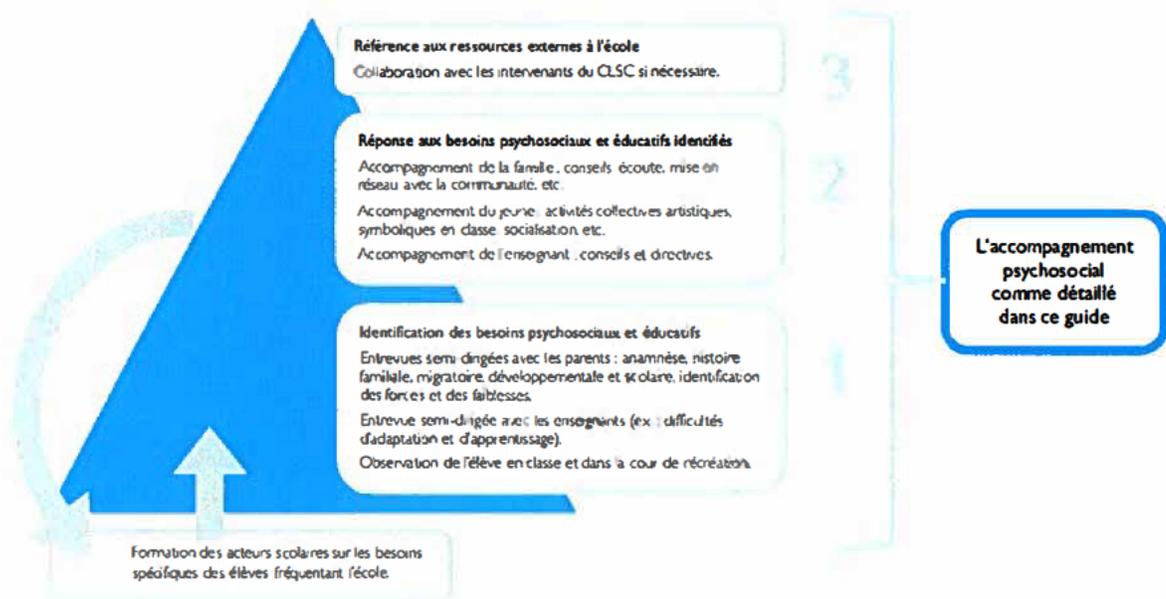


Figure 1. Collaboration école-famille-communauté avec les familles accompagnées tiré du CLOM Réfugiés et demandeurs d'asile: réalités psychosociales et éducatives et pistes d'intervention (2018) et adapté d'Epstein (2001)

L'accompagnement psychosocial que nous proposons s'inscrit à l'intersection de ces quatre sphères, dont l'implication varierait en fonction de l'étape de la démarche, des besoins de l'élève dans une perspective développementale et psychodynamique, de sa réalité familiale, du contexte et du temps.

En plus des fondements conceptuels et de l'influence de ces approches, ce modèle s'aligne aussi sur les principes de la co-éducation école-famille (Humbrecht et al., 2006), qui souligne l'importance de réserver un espace de partage de connaissances bidirectionnel comme le suggère Larivée (2013) afin de permettre aux professionnels de l'établissement scolaire d'informer, de guider et de conseiller les parents, mais aussi aux parents d'apporter leurs informations, leur lecture de la situation et leurs conseils relatifs à leur enfant.

Le modèle collaboratif en milieu scolaire sert d'assise pour l'accompagnement psychosocial présenté dans ce guide. Celui-ci situe la séquence de nos interventions dans une démarche institutionnelle de plus grande envergure. L'accompagnement psychosocial doit être perçu de façon systémique, cyclique et adapté selon les besoins de l'enfant et de sa famille.



Adaptation et traduction libre tirée de Papazian-Zohrabian, Mamprin, Turpin Samson et Lemire (sous-presse).

Figure 2. Le modèle collaboratif en milieu scolaire

La première étape de ce modèle est précédée d'une formation dispensée à tous les acteurs scolaires de l'école concernée. Cette formation permet de créer une culture commune quant à (1) la conception du bien-être psychologique et de la santé mentale des jeunes ; (2) la compréhension de certaines problématiques particulières qui caractérisent la clientèle desservie (élèves ayant des handicaps, des difficultés d'apprentissage scolaire, des difficultés comportementales ou d'adaptation, élèves réfugiés, demandeurs d'asile ou allophones, etc.) et (3) la détection de signes de mal-être ou de détresse psychologique. Une formation sur la relation éducative et les diverses pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves en matière de développement psychosocial est aussi pertinente.

En guise d'exemple, lorsque l'enjeu principal est de favoriser le bien-être psychologique et l'expérience socioscolaire des élèves réfugiés, les formations offertes pourraient être orientées vers les thèmes suivants :

- la réalité psychosociale et éducative de ces jeunes ;
- la santé mentale, les deuils, les traumatismes et la résilience ;
- les difficultés d'apprentissage et d'adaptation de ces élèves.

Ces nouvelles connaissances permettraient aux enseignants d'être plus vigilants quant aux signes de détresse chez les élèves, mais elles leur permettraient aussi d'identifier les besoins de ces jeunes avec plus de précision. Cette préparation est primordiale pour que les enseignants ciblent efficacement les enfants qui pourraient bénéficier d'un accompagnement psychosocial.

L'accompagnement psychosocial comporte trois principales étapes : l'évaluation des besoins psychosociaux et éducatifs de l'élève, la réponse à ceux-ci à travers diverses initiatives prises en milieu scolaire avec les parents ou divers acteurs scolaires et enfin, la référence des familles vers les services sociaux et de santé en cas de besoin. Cette démarche sera détaillée dans la section suivante du guide.

## B. L'accompagnement psychosocial en contexte scolaire

### 1. Les particularités de l'approche adoptée

Tel que vu dans la section précédente, le modèle adopté pour cet accompagnement psychosocial est basé sur l'approche collaborative en milieu scolaire ainsi que sur une compréhension développementale, psychodynamique, systémique et transculturelle des difficultés du jeune. Il suppose la collaboration et l'implication des acteurs scolaires et, en cas de nécessité, des acteurs communautaires, des services sociaux et de la santé.

#### **Les principes de base de cet accompagnement :**

- Connaître le jeune, son développement, son histoire et son parcours.
  - Connaître sa famille, son histoire et sa situation psychosociale actuelle.
  - Connaître les relations que l'élève entretient avec les divers membres de sa famille, ses pairs, son enseignant et les autres acteurs scolaires.
  - Comprendre les difficultés de l'élève à la lumière de son histoire, de ses liens réels et symboliques et de sa culture.
  - Dégager le sens symbolique des comportements ou attitudes de l'élève.
  - Accompagner les adultes signifiants pour une meilleure intervention auprès du jeune.
- *L'accompagnement psychosocial précède la démarche d'évaluation en vue d'un diagnostic. Celle-ci ne devrait être endenchée que si elle répond aux besoins de l'élève.*
- *L'accompagnement psychosocial n'est pas une psychothérapie.*

L'accompagnement psychosocial avec les adolescents varie en fonction de leur problématique et de leur âge. Avec les jeunes de plus de 14 ans, l'accompagnateur travaille directement avec le jeune et n'établit un lien avec ses parents ou même ses enseignants que s'il obtient l'accord de l'élève. Les thématiques abordées avec eux sont aussi choisies ensemble. À l'école secondaire, l'un des défis de l'accompagnement psychosocial est l'accompagnement des enseignants qui sont nombreux et avec lesquels les jeunes ont des relations, bien souvent, très différentes.



### Vignette d'accompagnement ANOUK

Anouk (nom fictif), fillette de 6 ans, était en 1<sup>ère</sup> année. Deux mois après la rentrée scolaire, l'enseignante a relevé qu'Anouk n'avait fait aucun apprentissage et qu'elle ne semblait pas comprendre en classe. Étant donné les retards dans ses apprentissages, l'enseignante a fait une requête pour une évaluation cognitive. Puisque nous avons agi avant que le processus d'évaluation cognitive ait lieu, l'accompagnement psychosocial proposé dans le cadre d'une recherche-action a permis de connaître cet élève autrement et de répondre à ses besoins sans évaluer ses aptitudes intellectuelles et sans l'étiqueter. Nous avons appris qu'elle avait été séparée de sa mère pour venir au Canada. Elle était en deuil, très déprimée, triste et ne mangeait pas bien. Ayant vécu une rupture brutale de lien, elle était traumatisée, ce qui la rendait indisponible aux apprentissages, démotivée, inattentive en classe et déconnectée du monde scolaire. Nous suivrons le cas de cette fillette tout au long de ce guide.

## 2. Une posture à adopter et un engagement institutionnel

Avant d'entamer un accompagnement psychosocial en milieu scolaire, les intervenants impliqués dans la démarche et la direction de l'école doivent adopter une certaine posture, posséder une formation préalable ainsi qu'avoir une bonne connaissance des réalités psychosociales et socioéconomiques des familles fréquentant leur école.

Tout d'abord, il est essentiel de **comprendre l'enfant de façon holistique**. Concrètement, il s'agit de considérer les différentes sphères de développement de l'élève : affective, cognitive, physique et sociale. Une compréhension de l'enfant dans sa globalité permet d'être attentif à l'ensemble de ses besoins. En tant qu'intervenant, il importe d'être contenant et de **démontrer une écoute bienveillante**. Celle-ci consiste à écouter l'autre, sans porter de jugement ni à chercher à obtenir la vérité à tout prix. Dans cette perspective, une formation du personnel enseignant et professionnel sur la posture à adopter et l'accompagnement psychosocial est requise. De plus, comme l'accompagnement psychosocial est une intervention qui s'inscrit dans une trajectoire temporelle, il est essentiel que l'intervenant soit disponible à travers le temps afin d'assurer le suivi auprès de l'enfant et de sa famille. Finalement, il est pertinent d'avoir une bonne connaissance des réalités psychosociales et socioéconomiques des familles accompagnées. En pratique, il s'agit de connaître les réalités du milieu et du quartier ainsi que les besoins de l'enfant. Dans le cas où nous ne détenons pas l'ensemble de ces informations, il est possible de faire appel à différentes ressources afin de les obtenir. Par exemple, un intervenant communautaire scolaire peut être une source d'information précieuse.

La réalisation et la réussite d'un accompagnement psychosocial dépendent aussi de l'engagement institutionnel de la direction de l'école. En ce sens, la formation de l'équipe-école, la définition d'un mandat clair relatif à cet accompagnement, la précision des rôles des professionnels sont des conditions importantes qui vont rendre possible le déploiement des ressources nécessaires relatives au soutien de l'enfant ou de l'enseignant en classe et à l'accompagnement de l'enfant et de sa famille. Ces ressources seront présentées un peu plus loin dans le guide.

### 3. Les conditions préalables à la réalisation de l'accompagnement

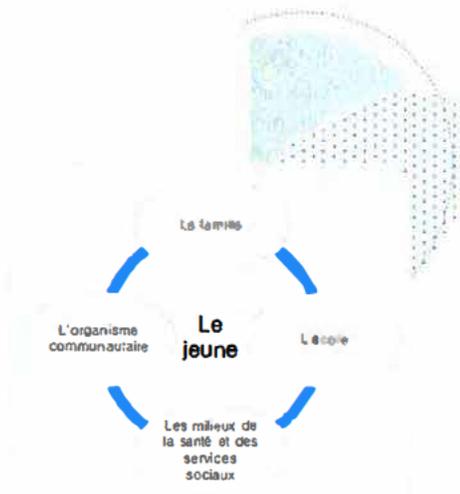
Afin que l'accompagnement psychosocial soit optimal, la présence de quelques conditions préalables est nécessaire :

- Les psychologues ou psychoéducateurs effectuant l'accompagnement psychosocial doivent avoir des bases dans les approches sous-tendant l'accompagnement psychosocial, tel que présenté dans ce guide (développementale, psychodynamique, systémique et transculturelle).
- Il est important que cet accompagnement soit un projet d'école, porté par la direction de l'établissement. En effet, la disponibilité d'un local pour les rencontres, le dégagement de certains acteurs scolaires, l'organisation des rencontres multidisciplinaires et, le cas échéant, l'octroi de services, nécessitent l'engagement de la direction.
- Il est important de pouvoir personnaliser l'accompagnement. En considérant l'unicité des familles et des élèves, il est primordial que l'accompagnement psychosocial soit adapté. En d'autres mots, cette démarche pourrait donc impliquer des acteurs différents, avec des responsabilités appropriées aux besoins des élèves et de leur famille.
- Il est important de prévoir les ressources matérielles et temporelles nécessaires pour organiser des rencontres multidisciplinaires de discussion autour de cas d'élèves, durant lesquelles les acteurs scolaires impliqués seraient libérés de leurs autres responsabilités. Ces rencontres économisent du temps (les informations sont partagées une seule fois à tous les acteurs impliqués dans le dossier de l'élève), permettent une compréhension collective de la situation de l'élève, permettent des échanges autour des pistes d'intervention et assurent une responsabilité partagée quant aux décisions prises et à la démarche adoptée. Elles peuvent aussi favoriser la collaboration entre les enseignants et les professionnels impliqués avec l'élève. Afin d'assurer ces rencontres, l'école doit prévoir un local à cet effet.
- En cas de besoin et afin de développer la collaboration avec la famille et surtout la communauté, l'implication même partielle ou temporaire d'un intervenant communautaire scolaire est importante.

Les rencontres multidisciplinaires, comme présentées dans ce document, font référence à l'étude d'un cas d'élève particulier par tous les intervenants qui pourraient être impliqués dans le suivi pédagogique et psychosocial. Ces rencontres peuvent être initiées par la direction scolaire à la suite de la proposition du porteur de dossier.

Les clés de la réussite de l'accompagnement psychosocial :

- un porteur de dossier : l'école (qui s'assure de la présence des acteurs impliqués et de la communication);
- une collaboration serrée entre tous les professionnels impliqués, la famille et les organismes communautaires;
- un filet de sécurité autour du jeune et de sa famille.



#### 4. Le cadre de l'intervention

La mise en place de l'accompagnement psychosocial, tel que proposé dans ce guide, nécessite un cadre particulier qui diffère peu de celui habituellement offert en contexte scolaire. Les éléments présentés dans cette section sont, en quelque sorte, basiques pour l'intervention proposée. Toutefois, ceux-ci peuvent se moduler pour mieux répondre aux besoins de l'enfant et de sa famille. Nous aborderons principalement trois grandes catégories, soit les ressources du milieu, le temps et l'espace.

##### 4.1. Les ressources du milieu

Pour faire suite aux conditions préalables décrites ci-dessus, plusieurs ressources doivent être disponibles pour l'accompagnement psychosocial en milieu scolaire. L'école doit pouvoir offrir aux intervenants une rémunération adéquate et des plages horaires communes pour que la collaboration multidisciplinaire entre les acteurs scolaires puisse avoir lieu.

###### *Les acteurs scolaires potentiellement impliqués dans cet accompagnement*

- *Le psychologue scolaire*
- *Le psychoéducateur*
- *Les enseignants : titulaires ou spécialistes*
- *Les éducateurs*
- *Les intervenants du service de garde*
- *La direction*
- *L'intervenant communautaire scolaire*
- *L'orthopédagogue*
- *Les techniciens en travail social*

##### 4.2. Le temps

Le temps est un facteur important à prendre en considération lors de l'accompagnement psychosocial des enfants et de leur famille. Cela peut faire référence à plusieurs éléments :

- **La durée des rencontres**  
Il faut prévoir un temps suffisant pour favoriser la collaboration et l'expression. Pour les premières rencontres, tant avec les collègues impliqués qu'avec les parents, nous suggérons de prévoir un temps suffisant (une à deux heures) pour établir un lien de confiance, comprendre la situation et évaluer les besoins du jeune et de sa famille. Les rencontres ultérieures pourraient être plus ciblées et plus courtes.
- **La fréquence des rencontres**  
La fréquence des rencontres va dépendre aussi du jeune, de sa situation et de ses besoins, ainsi que de la disponibilité des parents et des acteurs scolaires impliqués. La figure suivante pourrait être un exemple de la fréquence des rencontres lors d'un accompagnement.

#### Acronymes :

EE : Entrevue avec le ou les enseignant(s)

EP : Entrevue avec les parents

OE : Observation de l'élève

RM : Rencontre multidisciplinaire

EÉ : Entrevue avec l'élève



Figure 3. Exemple d'organisation des rencontres pour un élève

#### Le choix des moments

Il est important de choisir des moments opportuns pour mener les rencontres :

- En ce qui concerne les enfants, il est préférable d'effectuer les rencontres après l'horaire régulier des cours.
- En ce qui concerne les familles, il est important de pouvoir leur offrir des plages horaires qui leur conviennent, et ce, même si cela sous-entend des rencontres après l'école.

*Le professionnel qui assurera cet accompagnement psychosocial devrait pouvoir s'engager à amorcer la démarche et être présent, de façon périodique, sur plusieurs mois au besoin.*

### 4.3. L'espace

L'accompagnement psychosocial ne se confine pas à un seul espace. Le lieu choisi va dépendre de la nature et du but de la rencontre ainsi que des participants sollicités.

#### Lors des rencontres avec la famille

Il est important d'assurer une certaine stabilité dans l'espace proposé aux familles pour les rencontres. Si cela est possible, les rencontres devraient toujours avoir lieu dans le même bureau. L'endroit choisi doit favoriser la confidentialité (ex. : porte fermée, endroit peu passant). Il vaut mieux que l'endroit choisi ne soit pas une salle de classe, car celle-ci pourrait mobiliser chez les parents leur curiosité et leur angoisse envers la performance de leur enfant. Elle pourrait aussi réactiver leur propre expérience scolaire, qui peut ne pas être nécessairement positive.

Pour les adolescents de plus de 14 ans, les rencontres avec les parents ne sont pas toujours nécessaires.

#### Lors des rencontres avec les enfants

De la même façon que pour les rencontres avec les familles, les rencontres avec les enfants devraient se dérouler toujours au même endroit et assurer une confidentialité. L'espace doit pouvoir offrir à l'enfant plusieurs moyens d'expression (table à dessin, espace suffisant pour bouger, etc.).

- Lors des rencontres multidisciplinaires  
Une salle de réunion permettant la confidentialité des échanges serait optimale.
- Lors des rencontres individuelles avec les acteurs scolaires  
Le local choisi doit également permettre une confidentialité.

## 5. La démarche de l'accompagnement

L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire se fait en trois étapes. Il commence à la suite de l'identification des enfants à risque ou en mal-être. Dès qu'un enseignant, un éducateur ou un des acteurs scolaires détecte des signes de mal-être ou de détresse psychologique chez l'élève, il soulève son cas auprès du professionnel responsable de l'accompagnement psychosocial. Pour entamer une relation de confiance avec les parents, les directions scolaires ou les enseignants peuvent effectuer le premier contact en leur expliquant en quoi cela consiste.

### Les signes les plus importants de mal-être

- Agitation
- Agressivité
- Irritabilité
- Pleurs fréquents
- Tristesse
- Démotivation
- Repli sur soi
- Déconnexion du monde extérieur
- Non-disponibilité cognitive
- Difficultés de concentration

## Étape 1

### Identification des besoins développementaux, psychosociaux et éducatifs

Plusieurs moyens sont disponibles pour cerner les besoins développementaux, psychosociaux et éducatifs de l'élève.

1. **Des entretiens semi-dirigés avec les parents<sup>1</sup>**: anamnèse, histoire familiale, développementale, scolaire et migratoire, le cas échéant. Ces entretiens permettent également l'identification des forces et des faiblesses de l'enfant. Dans certains cas, des questions basées sur l'approche transculturelle s'ajoutent : le choix du prénom, le sens du prénom, les croyances de la famille, l'interprétation donnée aux difficultés, etc.

### Exemple d'un canevas d'entretien pour la rencontre avec les parents

- Racontez-moi l'histoire de votre enfant X, en commençant par la grossesse, puis la naissance...
- Comment était-il/elle durant son enfance : alimentation, sommeil, motricité, langage ?
- Votre enfant a-t-il/elle fréquenté(e) une garderie ? Si oui, vers quel âge ? Acceptait-il/elle d'y aller ? Comment étaient les séparations et les retrouvailles ? Participait-il/elle aux activités de la garderie ? Jouait-il/elle avec ses pairs ?
- Comment décriez-vous ses relations avec vous ? Avec ses frères et sœurs ?
- Racontez-moi sa vie scolaire, écoles fréquentées, difficultés, facilités, relations sociales...
- Décrivez-moi votre enfant : comportements, relations, forces, faiblesses.
- Selon vous, quels sont les événements qui l'ont le plus marqué(e) ?
- Quelles sont, selon vous, les difficultés les plus importantes de votre enfant ?
- A-t-il/elle été diagnostiqué(e) ? Quels sont les services qu'il/elle a reçus ?

<sup>1</sup> Tous les canevas d'entretien se retrouvent à l'annexe II, III, IV, V, VI, VII selon l'ordre de présentation.

## Vignette d'accompagnement ANOUK

L'entrevue réalisée lors de la première rencontre avec le père et la belle-mère d'Anouk a permis de mieux connaître et de comprendre son histoire développementale et migratoire. En amenant sa fille, issue d'une première union, vivre avec sa nouvelle famille au Canada, le père était convaincu de lui offrir une belle opportunité de développement et d'éducation. Pourtant, la migration a été pour Anouk traumatisante. Pour avoir une meilleure éducation au Québec, elle a dû vivre des pertes importantes : elle a été arrachée à sa mère, à son environnement familial. L'éducation, à la base du projet migratoire, a donc été sabotée par ces mêmes deuils et traumatismes. Par ailleurs, cette première rencontre a permis la création d'un lien de confiance avec les parents de la fillette, qui se sont aussi exprimés sur leurs difficultés d'adaptation et d'intégration au pays d'accueil.

2. Des entrevues semi-dirigées avec l'enseignant titulaire ou, le cas échéant, avec d'autres acteurs scolaires impliqués auprès de l'élève, concernant ses difficultés d'adaptation, ses difficultés d'apprentissage et l'identification de ses forces et de ses faiblesses.

### Exemple d'un canevas d'entrevue pour la rencontre avec les enseignants

- Depuis quand connaissez-vous cet élève ?
- Comment décrivez-vous votre relation à cet enfant ?
- Qu'est-ce que vous appréciez le plus chez cet élève ? Qu'est-ce que vous n'appréciez pas ou qui vous agace chez lui ?
- Quelles sont ses forces et ses faiblesses ?
- Quelles sont les difficultés d'apprentissages de l'élève ?
- Quelles sont ses difficultés d'adaptation ? Comment se comporte-t-il/elle dans les situations suivantes : en classe, dans la cour, durant les évaluations ?
- Quelles sont les interventions que vous avez faites et les mesures que vous avez prises en vue d'une amélioration de sa situation ?

## Vignette d'accompagnement ANOUK

La rencontre avec l'enseignante, la direction et la psychologue scolaire a permis de connaître le comportement d'Anouk en classe : effacée, déconnectée, mais désireuse de contact physique avec son enseignante qu'elle enlaçait souvent. Un comportement particulier en lien avec l'alimentation a été noté : elle jetait la nourriture qu'elle avait dans sa boîte à lunch. L'enseignante a noté quelques signes de correction physique que Anouk lui a montrés.

3. L'observation de l'élève en classe et dans la cour de récréation.
4. En cas de besoin **entrevue semi-dirigée avec l'élève** lui-même sur ses difficultés, les défis qu'il a à relever ainsi que ses forces.

### Exemple d'un canevas d'entrevue pour la rencontre avec les élèves

#### Avec un enfant

- Parle-moi un peu de toi, qui es-tu ? Ce que tu aimes, ce que tu n'aimes pas.
- Quelles sont les difficultés que tu rencontres à l'école, dans les études, avec les amis ?
- Quelles sont les difficultés que tu rencontres à la maison ?
- Quelles sont les personnes qui t'ont le plus marqué... positivement ou négativement ? (S'il est trop jeune, vous pouvez substituer cette question par : quelle est la personne la plus importante pour toi ? La personne que tu aimes le plus ou celle que tu aimes le moins).
- Quels sont les événements qui t'ont le plus marqué dans ta vie... positivement ou négativement ?

**Activité alternative:** Donner à l'enfant un papier sur lequel est dessiné un grand tableau et lui demander de dessiner dans les cases: ce qu'il aime le plus au monde, ce qu'il n'aime pas du tout, ce qui le rend heureux, ce qui le rend triste, ce qui le met en colère, ce qui le fait rire (annexe I).

Des documents d'analyse sont également présents à la fin du guide pour mieux comprendre l'influence du vécu des élèves (voir expérience de conflits armés à l'annexe V, les traumatismes à annexe VI et des deuils à l'annexe VII).

#### Avec un jeune

- Raconte-moi ton histoire, ton enfance (ton adolescence...).
- Parle-moi un peu de l'école, des années que tu as passées à l'école.
- Quelles sont les personnes les plus importantes dans ta vie et les gens qui t'ont le plus marqué... Positivement ou négativement ?
- Quel est l'événement le plus important de ta vie ? Est-ce un bon ou un mauvais événement ? Veux-tu en parler ?
- As-tu des difficultés à l'école ? Si oui, lesquelles ?
- As-tu des difficultés dans les apprentissages ?
- As-tu des difficultés avec les amis ?

### Vignette d'accompagnement ANOUK

*Nous n'avons pas considéré qu'observer Anouk ou avoir une entrevue avec elle était des démarches nécessaires. Dans son cas, l'entrevue avec la famille et celle avec les acteurs scolaires avaient permis d'identifier ses besoins psychosociaux et l'urgence était l'accompagnement de la famille pour y répondre.*

## Étape 2

### La réponse aux besoins psychosociaux et éducatifs identifiés

Les interventions multimodales sont personnalisées selon les éléments retenus lors de l'évaluation des besoins. En ce sens, plusieurs types d'accompagnement sont possibles :

1. Un accompagnement de la famille: conseils, écoute, mise en réseau avec la communauté.

#### Vignette d'accompagnement ANOUK

Plusieurs rencontres d'accompagnement ont été proposées aux parents d'Anouk. Durant ces rencontres, les thématiques suivantes ont été abordées et du soutien et des conseils ont été offerts :

- La détresse d'Anouk due à la séparation brutale de sa mère et son besoin d'amour, d'affection inconditionnelle. La symbolique de ses refus : refus alimentaire de tout ce qui vient de la belle-mère et refus de l'apprentissage, qui est le projet migratoire du père, lui-même enseignant dans son pays d'origine. Conseil donné : L'importance de lui parler de sa mère et d'encourager le lien avec elle, à distance. L'importance de lui parler du projet migratoire aussi et d'exprimer leur amour pour elle.

Témoignage du père et de la belle-mère : « On lui a dit : écoute, les raisons pour lesquelles tu es venue c'est parce que bon on veut te permettre d'avoir un bel avenir, d'aller dans de bonnes écoles, de te rapprocher de nous parce que tu aurais pu rester là-bas, ton frère aurait pu venir avec ta maman (belle-mère) et puis bon, tu serais séparée de nous, mais on voulait que tout le monde soit ensemble, qu'on soit tous heureux ». Et la belle-mère ajoute : « C'est parce qu'on t'aime beaucoup qu'on t'a fait venir... on a beaucoup parlé hier ». Le père termine : « Même quand on a fini sur place elle a soui à sa maman (belle-mère), elle a demandé à prendre le bébé ».

- Les difficultés familiales vécues : difficultés comportementales de leur fils aîné, en classe maternelle. Difficultés alimentées par la complicité entre Anouk et son demi-frère, par un espace trop restreint (un trois et demi), difficultés de la belle-mère, seule suite à la naissance d'un bébé en terre d'accueil, difficultés financières et difficultés d'insertion professionnelle du père. Soutien donné : écoute bienveillante, conseils relatifs aux autres enfants, mise en contact avec l'intervenante communautaire.

2. Un accompagnement du jeune et de la famille : activités collectives artistiques, symboliques en classe, espaces de parole, activité de socialisation, accompagnement en sous-groupe, services complémentaires, etc.

### Vignette d'accompagnement ANOUK

Une rencontre multidisciplinaire a été organisée afin d'échanger et de se départager les tâches et les responsabilités :

- L'accompagnateur (dans ce cas précis, la chercheure) s'est engagé à continuer le suivi avec la famille.
- La direction et l'intervenante communautaire se sont engagées à mettre la famille en réseau avec des familles de leur communauté dont les enfants fréquentent l'école.
- Des séances d'art-thérapie de groupe (six rencontres) ont été proposées par une stagiaire en art-thérapie. Après cette activité, un suivi individuel a été offert par la psychologue scolaire de l'école, à raison d'une rencontre toutes les deux semaines
- es, durant lesquelles Anouk dessinait et parlait si elle en ressentait le besoin.
- Durant les derniers mois, lorsqu'elle était plus disponible aux apprentissages, un suivi en orthopédagogie lui a été proposé afin de combler, autant que possible, les lacunes accumulées.

3. Un accompagnement de l'enseignant et des acteurs scolaires : conseils et directives (relation éducative, organisation scolaire, différenciation pédagogique, etc.).

### Vignette d'accompagnement ANOUK

L'enseignante d'Anouk, tout en étant compréhensive et ouverte à la collaboration, a dû travailler sa réaction, tendue au début, face aux sollicitations affectives de son élève. En effet, en manque de mère et en refus total de ses parents, Anouk sollicitait une relation éducative « maternelle » de la part de son enseignante. Durant la rencontre multidisciplinaire, tous les acteurs scolaires impliqués ont décidé d'assumer ce rôle symbolique et réparateur que Anouk leur délégait : être pour elle une « école-famille » et des « intervenants-mères » contenant, afin de lui permettre de combler le manque d'attachement créé par la séparation de sa mère.

### Étape 3

#### La référence aux ressources externes à l'école

Comme souligné dans les paragraphes précédents, les besoins de l'enfant et de sa famille sont au cœur de la démarche. Bien que cette approche soit basée en contexte scolaire, les familles et les enfants peuvent nécessiter un autre type d'accompagnement dispensé par d'autres intervenants issus de milieux de pratique complémentaires à l'école, comme les Centres locaux de services communautaires (CLSC) qui regroupent, entre autres, des médecins et des travailleurs sociaux ou encore faire appel à des organismes communautaires. Dans ces cas plus complexes, la **collaboration entre l'école, la communauté et les soins de santé s'avère très importante.**

#### Vignette d'accompagnement ANOUK

À la fin de l'accompagnement, Anouk était plus disponible aux apprentissages, plus souriante. Cependant, la situation financière des parents a entraîné un déménagement en dehors de Montréal. Ne sachant pas quelle école accueillerait Anouk et quels services allaient être proposés à elle et à sa famille, nous avons fortement conseillé aux parents de se présenter à l'accueil psychosocial du CLSC de leur nouveau quartier afin de continuer à recevoir du soutien.

#### 6. Quelques processus enclenchés lors de l'accompagnement proposé et favorisant le développement du bien-être

Lors de cette démarche d'accompagnement, plusieurs processus psychiques ou psychosociaux sont enclenchés et favorisent le développement du bien-être du jeune ou de sa famille. Ils dépendent bien sûr de la problématique du jeune et de ses besoins.

##### 6.1. La reconstruction de l'histoire et du sens

Les rencontres avec les parents et avec les jeunes permettent une réappropriation de leur **histoire individuelle et familiale**, créant un cadre pour aborder des sujets sensibles. Les traumatismes nourrissent souvent les silences, les non-dits, les secrets de famille. Les parents peuvent penser qu'en gardant secrets des éléments importants de la vie d'un enfant, ils vont le protéger, mais au fond, ils vont le priver d'une partie constituante d'eux-mêmes, d'un pivot identitaire.

#### Exemple..

Une fillette de 8 ans, Christina (nom fictif), présentant des difficultés comportementales, est née dans un contexte de séparation de ses parents à la suite d'une violence conjugale grave. Elle ne savait rien de son histoire, des circonstances de sa naissance et des causes de la séparation de ses parents. Elle ne comprenait pas l'indifférence de son père et les difficultés comportementales de son frère aîné, témoin de la violence entre les parents. Un an et demi après le début de l'accompagnement de sa mère et des acteurs scolaires, elle rencontre pour la première fois l'accompagnateur psychosocial. Une fois la présentation faite, elle lui dit sur un ton surpris et joyeux : « Ah! donc c'est toi qui as dit à ma mère de me raconter mon histoire? MERCI! MERCI! MERCI! »

## 6.2. L'élaboration des deuils et des traumatismes

La parole permise (à travers les entrevues ou les groupes de parole) ou libérée (à la maison par les parents), dans le contexte de l'accompagnement, aussi bien que la symbolisation rendue possible grâce aux activités d'expression créatrice et artistique menées en classe ou aux jeux créatifs symboliques menés au service de garde permettent l'élaboration des deuils et des traumatismes et, par conséquent, le développement du bien-être psychologique.

### Exemple...

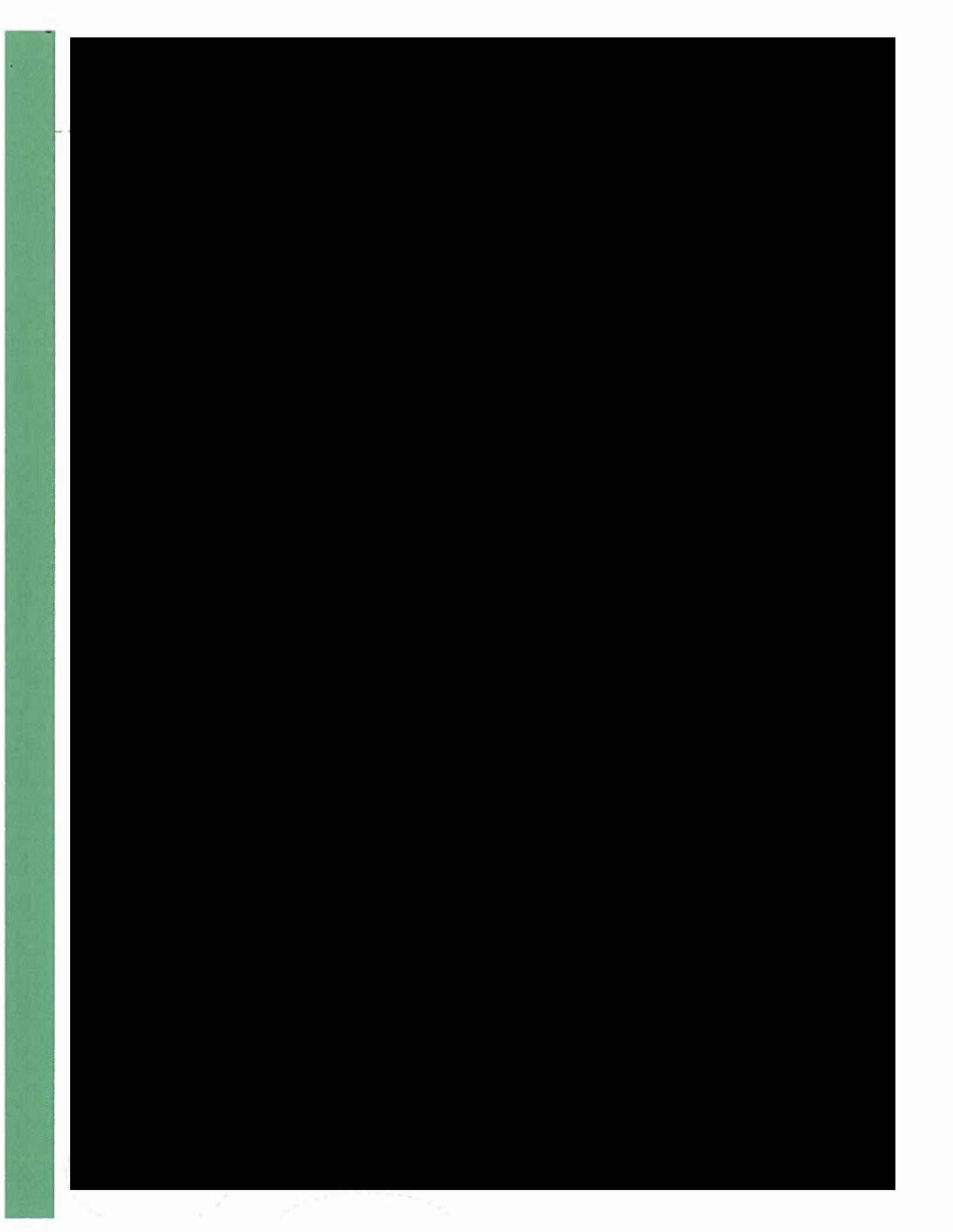
Lors d'une activité d'expression créatrice et artistique proposée dans le cadre de notre recherche-action, lorsque l'animatrice a sollicité les jeunes pour raconter une histoire, s'ils le désiraient, Christina s'est proposée volontaire et elle a raconté son histoire. Ensuite, lors de l'activité de dessin libre, elle a pu symboliser le traumatisme familial en dessinant un contexte de violence analogue à la violence familiale.

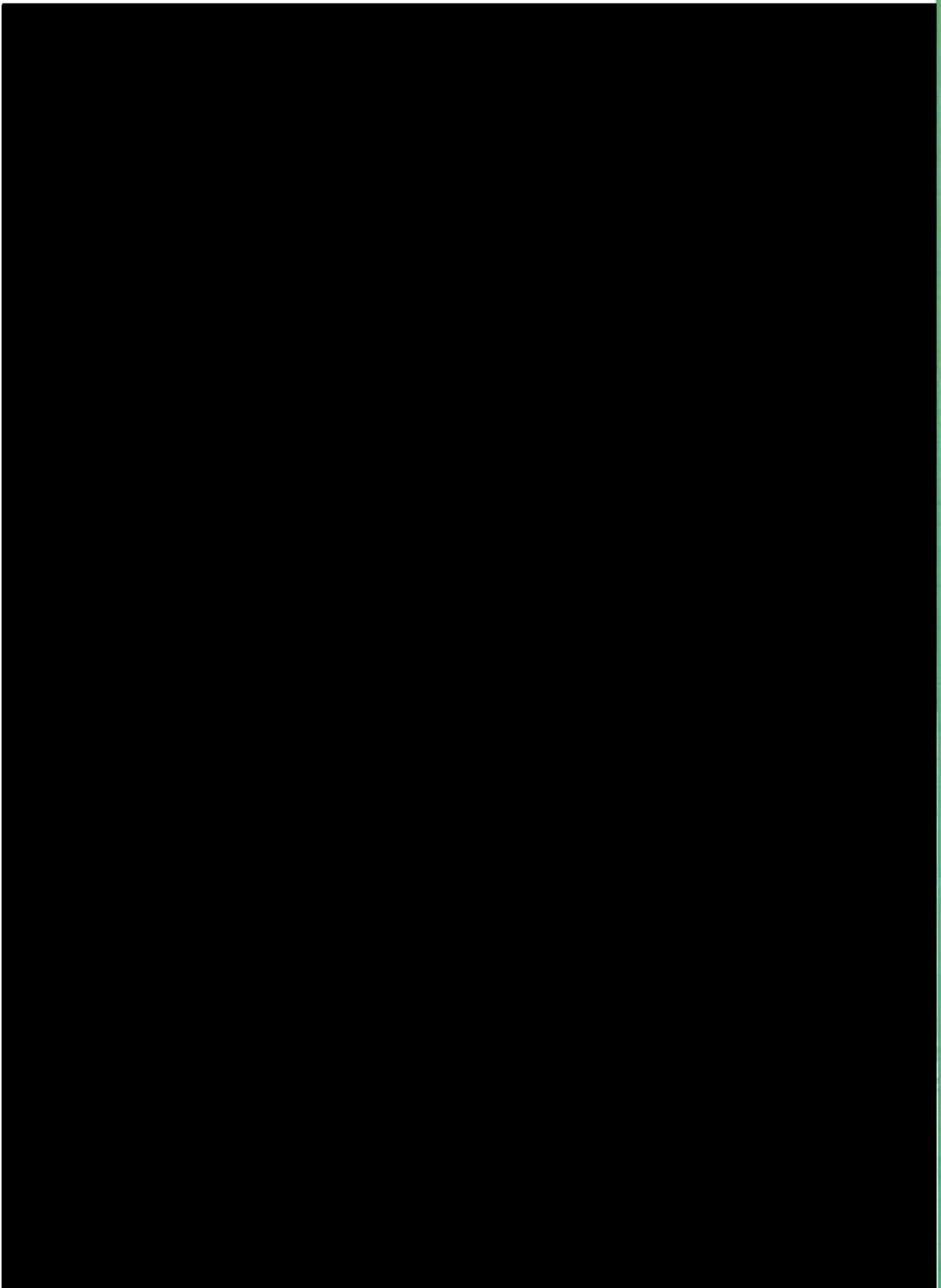
## 6.3. La réparation symbolique des problèmes d'attachement à travers la relation éducative

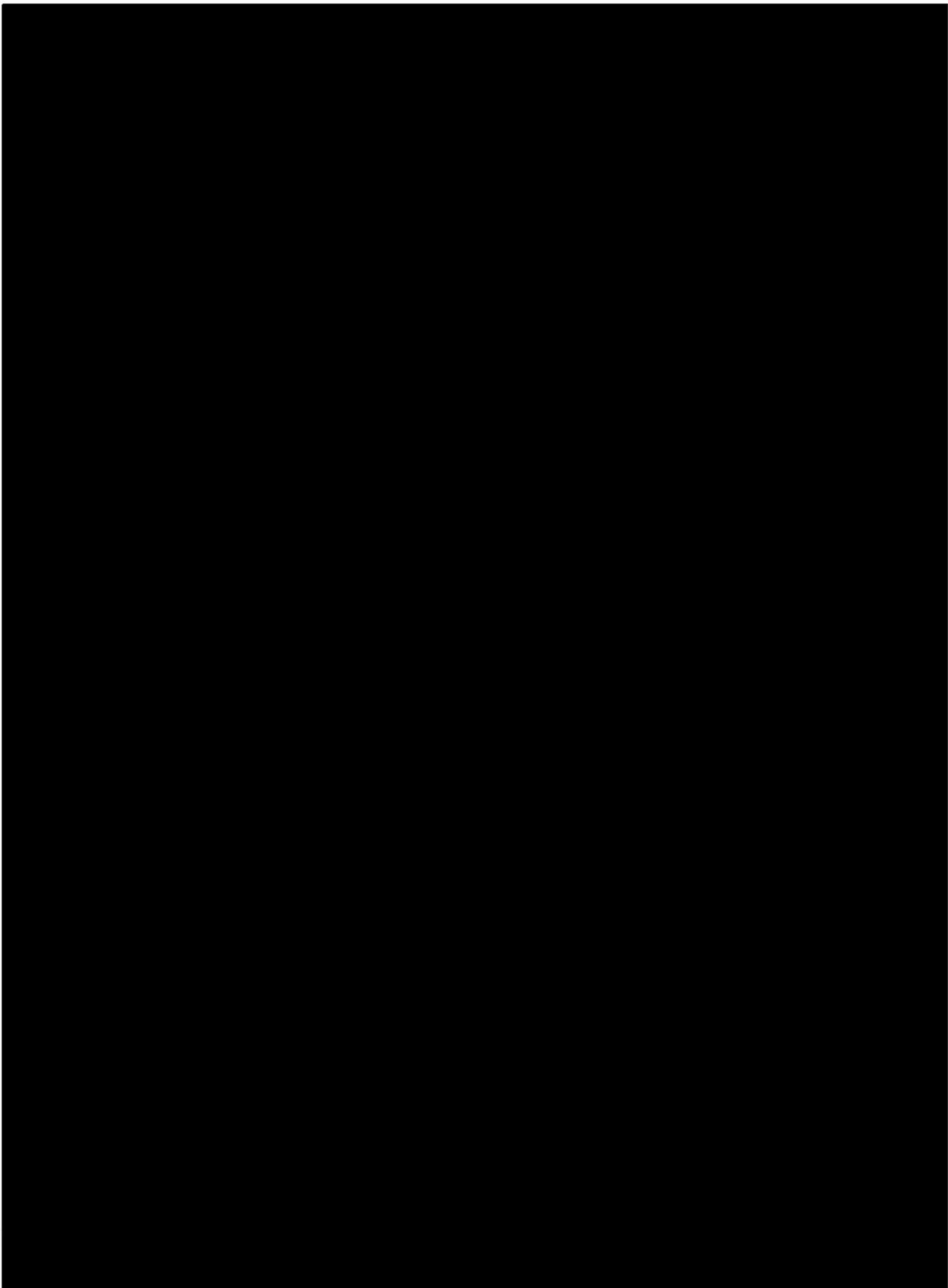
Les premiers liens que l'enfant développe avec ses parents forment sa façon d'entrer en relation avec le monde et autrui. Ils affectent donc indirectement la capacité de l'enfant à entrer en relation avec son enseignant et l'école. Un enseignant ou un éducateur qui répond adéquatement aux besoins de son élève peut devenir une figure d'attachement réparatrice pour un enfant qui a un profil d'attachement insécurisant ou désorganisé (Emery, 2016). De nombreux élèves ont des difficultés liées à des problèmes d'attachement. En comprenant ces liens et la manière dont ils affectent la relation éducative, l'accompagnateur psychosocial peut guider l'enseignant et les divers acteurs scolaires vers une relation éducative réparatrice. Le cas d'Anouk en est un exemple.

## 6.4. La réorganisation du microsystème et du mésosystème

Dans une perspective d'intervention systémique, en considérant le processus d'interinfluence entre une personne et son contexte et en apportant des modifications dans les éléments des microsystèmes de l'élève (famille, école et communauté) et du mésosystème (la collaboration entre ces trois systèmes), nous pouvons induire des changements chez la personne et ces changements peuvent à leur tour influencer les systèmes. Le cas d'Anouk ainsi que le cas de Keyla développés ici-bas en sont des exemples.







## Conclusion

À travers ce guide, nous avons proposé aux psychologues et aux psychoéducateurs une démarche et des outils pour une intervention différente en milieu scolaire visant la promotion du bien-être psychologique des élèves et de leurs familles. Nous avons d'abord présenté les fondements de l'intervention, en commençant par le contexte social qui rend ce genre d'intervention de plus en plus important. En effet, considérant la prépondérance des problématiques en santé mentale chez les jeunes ainsi que l'achalandage des services sociaux et de santé, le milieu scolaire peut jouer le rôle d'une première ligne en santé mentale tant pour la détection des signes de mal-être ou de problèmes de santé mentale que pour un premier accompagnement psychosocial du jeune et de sa famille. Ces éléments sont présentés pour favoriser la compréhension d'un contexte social, mais également d'un angle d'approche holistique pour répondre aux besoins des élèves et de leur famille. Par la suite, nous avons présenté les concepts clés à la base de cet accompagnement ainsi que l'approche qui la soutient et le modèle sur lequel il est conçu, afin de rendre la démarche d'accompagnement plus compréhensible. Cette intervention d'accompagnement, inspirée des approches développementale, psychodynamique, systémique et transculturelle, vise à consolider les forces du système éducatif actuel en consolidant les liens entre les différents acteurs scolaires, mais aussi en mettant de l'avant la collaboration école-famille-communauté-services sociaux et de santé. Malgré les restrictions temporelles et matérielles parfois ressenties en contexte scolaire, les études de cas proposées dans ce texte donnent quelques indications quant à la mise en valeur des ressources accessibles à l'école et à l'extérieur de celle-ci pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire des élèves.

Enfin, nous avons présenté la démarche de l'accompagnement, ses principes de base, la posture à adopter, les conditions gagnantes pour favoriser la réussite de cette intervention, les étapes de la démarche, les outils qui sont nécessaires pour sa réalisation ainsi que les processus psychologiques en œuvre lors de cet accompagnement. Tout au long de cette présentation, nous avons eu recours à des exemples de cas d'élèves afin d'illustrer notre discours et rendre l'intervention plus tangible. Il est important de préciser que l'accompagnement psychosocial est une intervention à ajouter à la boîte à outils des professionnels œuvrant en milieu scolaire.

De nos jours, les élèves passent une grande partie de leur temps à l'école, qui devient pour eux un lieu significatif vécu et investi positivement ou négativement. Bien que pour de nombreux élèves l'école soit un lieu d'épanouissement et de réussite, il reste un lieu de difficultés et de mal-être pour d'autres. De retour à la maison, ces élèves font face à des réalités psychosociales et socioéconomiques variées. Certains élèves ne reçoivent pas le soutien adéquat et l'accompagnement dont ils ont besoin pour de multiples raisons; le mal-être des parents, des situations de crise familiale, des difficultés socioéconomiques, des problèmes de santé physique ou mentale, etc. Certains parents se sentent en effet démunis par rapport à leur situation ou celle de leur enfant. Dans ce contexte, un accompagnement psychosocial bienveillant, visant l'établissement d'une alliance ainsi que des liens de confiance et de collaborations avec les familles et gardant les enfants et leurs besoins au centre des préoccupations des acteurs scolaires et au cœur de la démarche, devient un maillon important dans l'offre des services aux jeunes.

L'école est un lieu de vie pour les jeunes et un lieu naturel de rencontre pour les parents. L'accompagnement psychosocial proposé en milieu scolaire est un des moyens par lesquels l'école peut assumer un rôle de première ligne au niveau des soins en santé mentale et assurer un mandat de santé publique, celui de la promotion de la santé mentale.

## Bibliographie

- Berger, R., Pat-Horenczyk, R. et Gelkopf, M. (2007). School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in Israel: A quasi-randomized controlled trial. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 20(4), 541-551.
- Bordeleau, L. et Leblanc, J. (2017). La collaboration interprofessionnelle comme modalité pour résoudre les impasses thérapeutiques en pédopsychiatrie: une revue de littérature. *Santé mentale au Québec*, 42(2), 229-243.
- Comité de santé mentale du Québec. (1989). Présentation : La politique de santé mentale : une politique de gestion des services. *Santé mentale au Québec*, 14(1), 7-10.
- Commission de la santé mentale du Canada. (Septembre 2013). La santé mentale en milieu scolaire au Canada : Rapport final. Récupéré du site de la Commission de la santé mentale du Canada : <http://www.mentalhealthcommission.ca/Francais>
- Conférence ministérielle européenne de l'OMS sur la santé mentale (2005: Helsinki, Finlande). (2006). *Santé mentale: relever les défis, trouver des solutions*. OMS. Bureau régional de l'Europe.
- Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé (2010). *Le milieu scolaire comme terrain propice à la promotion de la santé mentale positive : Meilleures pratiques et perspectives*. Repéré à : <http://www.icsh-cces.ca/index.php/ressources/specific-topics>.
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American journal of community psychology*, 22(2), 149-179.
- Demyttenaere, K., Bruffaerts, R., Posada-Villa, J., Gasquet, I., Kovess, V., Lepine, J., ... Kikkawa, T. (2004). Prevalence, severity, and unmet need for treatment of mental disorders in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Jama*, 291(21), 2581-2590.
- Diener, E. et Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. Dans D. Kahneman, E. Diener et N. Schwarz (dir.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. New-York, New-York: Russel Sage Foundation.
- Ellis, B. H., Miller, A. B., Baldwin, H. et Abdi, S. (2011). New directions in refugee youth mental health services: Overcoming barriers to engagement. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(1), 69-85.
- Emery J. (2016), *L'attachement parent-enfant: de la théorie à la pratique*, Montréal: CHU Sainte-Justine
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and community partnership: preparing educators, and improving schools*. Colorado, États-Unis: Westview Press.
- Fazel, M., Garcia, J. et Stein, A. (2016). The right location? Experiences of refugee adolescents seen by school-based mental health services. *Clinical child psychology and psychiatry*, 21(3), 368-380.
- Fleury, M. J., Grenier, G., Bamvita, J. M., Vallée, C., Farand, L. et Chiochio, F. (2018). Évaluation du Plan d'action en santé mentale (2005-2015): intégration et performance des réseaux de services. *Santé mentale au Québec*, 43(1), 15-38
- Gagné, M. É., Marcotte, D. et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 77.
- Humbeek, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation* 32(3), 649-664.
- Kersten-Alvarez, L. E., Hosman, C. M., Riksen-Walraven, J. M., van Doesum, K. T., Smeekens, S. et Hoefnagels, C. (2012). Early school outcomes for children of postpartum depressed mothers: comparison with a community sample. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(2), 201-218.

- Laguardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Larivée, S.-J. (2013). La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la co-éducation et l'implication parentale. Dans N. Trépanier (dir.), *Pour une école communautaire : ces pratiques essentielles de collaboration en milieu scolaire/Toward a community school : essential practices for school-family-community collaboration* (p. 171-204). Montréal : Editions Nouvelles.
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2015). Plan d'action en santé mentale 2015-2020 – Faire ensemble et autrement. Repéré à <http://publications.msss.gov.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-914-04W.pdf>
- Momison, W., Kirby, P., Losier, G. et Allain, M. (2009). Conceptualizing psychological wellness: Addressing mental fitness needs. *Journal of the Canadian Association of Principals*, 17(2), 19-21.
- Nadeau, L., Jaimes, A., Johnson-Lafleur, J. et Rousseau, C. (2017). Perspectives of migrant youth, parents and clinicians on community-based mental health services: Negotiating safe pathways. *Journal of child and family studies*, 26(7), 1936-1948.
- Nadeau, L., Jaimes, A., Rousseau, C., Papazian-Zohrabian, G., Germain, K., Broadhurst, J., ... Measham, T. (2012). Partnership at the forefront of change: Documenting the transformation of child and youth mental health services in Quebec. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 21(2), 91.
- Organisation mondiale de la Santé (2013). Plan d'action global pour la santé mentale 2013-2020. Repéré à [https://www.who.int/mental\\_health/action\\_plan\\_2013/fr/](https://www.who.int/mental_health/action_plan_2013/fr/)
- Papazian-Zohrabian G. (2015) Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.) *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner* (p. 249-270). Paris, France: De Boeck Supérieur.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Lemire, V. (Sous presse) Collaborative mental health care for refugees in community context dans L. De Haene et C. Rousseau (Dir.) *Working with refugee families – Coping with trauma and displacement in family relationships*: Cambridge University Press.
- Papazian-Zohrabian, G. (2018). Réfugiés et demandeurs d'asile: réalités psychosociales et éducatives et pistes d'intervention : notes du module 6 [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement Edulib : <https://cours.edulib.org/courses/course-v1:UMontreal+EREFUG.1+E2018/courseware/57a3839c416847c69271af34ba73e3b6/d9538b3944de4a72bc5d75bb3befc458/?child=first>
- Papazian-Zohrabian, G. (2018). Réfugiés et demandeurs d'asile: réalités psychosociales et éducatives et pistes d'intervention : notes du module 7 [Document Word]. Repéré dans l'environnement Edulib : [https://cours.edulib.org/courses/course-v1:UMontreal+EREFUG.1+E2018/courseware/0b289199dbda49c0b7f74a7e4fd4635c/95a185f07d5d407c86a8ea102d5061ba/1?activate\\_block\\_id=block-v1%3AUMontreal%2BEREFUG.1%2BE2018%2Btype%40vertical%2Bblock%40aa2443d2752e49ef98ad158d3b3dbfae](https://cours.edulib.org/courses/course-v1:UMontreal+EREFUG.1+E2018/courseware/0b289199dbda49c0b7f74a7e4fd4635c/95a185f07d5d407c86a8ea102d5061ba/1?activate_block_id=block-v1%3AUMontreal%2BEREFUG.1%2BE2018%2Btype%40vertical%2Bblock%40aa2443d2752e49ef98ad158d3b3dbfae)
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S. et Morin, A. J. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552.
- Rothon, C., Arephin, M., Klineberg, E., Cattell, V. et Stansfeld, S. (2011). Structural and socio-psychological influences on adolescents' educational aspirations and subsequent academic achievement. *Social Psychology of Education*, 14(2), 209-231.
- Rousseau, C., Measham, T. et Nadeau, L. (2013). Addressing trauma in collaborative mental health care for refugee children. *Clinical child psychology and psychiatry*, 18(1), 121-136.
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental health problems in a school setting in children and adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(11), 183.

- Sullivan, A. L. et Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, 86(2), 503-530.
- Ter Kuile, S., Rousseau, C., Muñoz, M., Nadeau, L. et Ouimet, M.-J. (2007). The universality of the Canadian health system in question: Barriers to services for immigrants and refugees. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 3(1), 15-26.
- Thornicroft, G., Alem, A., Dos Santos, R. A., Barley, E., Drake, R. E., Gregorio, G., . . . Wondimagegn, D. (2010). WPA guidance on steps, obstacles and mistakes to avoid in the implementation of community mental health care. *World Psychiatry*, 9(2), 67-77.
- Wahlbeck, K. (2015). Public mental health: the time is ripe for translation of evidence into practice. *World Psychiatry*, 14(1), 36-42.
- Wells, J., Barlow, J. et Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103(4), 197-220.

**Crédit image :**

Crédit image page couverture : Jarmoluk, Pixabay

Crédit image crayon : Ckkr-Free-Vector-Images, Pixabay

**ANNEXE I – Activité complémentaire à l'entrevue avec les enfants**

Voir la version sans annotations à la page suivante

 <p><b>Ce que j'aime...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Des gens, des endroits, des éléments culturels, des activités, etc.</li><li>• À l'école, à la maison...</li></ul>	 <p><b>Ce que je n'aime pas...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Des gens, des endroits, des éléments culturels, des activités, etc.</li><li>• À l'école, à la maison...</li></ul>
 <p><b>Ce qui me rend heureux...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Des gens, des endroits, des éléments culturels, des activités, etc.</li><li>• À l'école, à la maison...</li></ul>	 <p><b>Ce qui me rend triste...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Des gens, des endroits, des éléments culturels, des activités, etc.</li><li>• À l'école, à la maison...</li></ul>
 <p><b>Ce qui me rend fâché...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Des gens, des endroits, des éléments culturels, des activités, etc.</li><li>• À l'école, à la maison...</li></ul>	 <p><b>Ce qui me fait pleurer...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Des gens, des endroits, des éléments culturels, des activités, etc.</li><li>• À l'école, à la maison...</li></ul>

## ANNEXE II – Canevas d'entrevue pour la rencontre avec les parents

### Exemple d'un canevas d'entrevue pour la rencontre avec les parents

- Racontez-moi l'histoire de votre enfant X, en commençant par la grossesse, puis la naissance...
- Comment était-il/elle durant son enfance : alimentation, sommeil, motricité, langage ?
- Votre enfant a-t-il/elle fréquenté(e) une garderie ? Si oui, vers quel âge ? Acceptait-il/elle d'y aller ? Comment étaient les séparations et les retrouvailles ? Participait-il/elle aux activités de la garderie ? Jouait-il/elle avec ses pairs ?
- Comment décriez-vous ses relations avec vous ? Avec ses frères et sœurs ?
- Racontez-moi sa vie scolaire, écoles fréquentées, difficultés, facilités, relations sociales...
- Décrivez-moi votre enfant : comportements, relations, forces, faiblesses.
- Selon vous, quels sont les événements qui l'ont le plus marqué(e) ?
- Quelles sont, selon vous, les difficultés les plus importantes de votre enfant ?
- A-t-il/elle été diagnostiqué(e) ? Quels sont les services qu'il/elle a reçus ?

## ANNEXE III – Canevas d’entrevue pour la rencontre avec les enseignants

### Exemple d’un canevas d’entrevue pour la rencontre avec les enseignants

- Depuis quand connaissez-vous cet élève ?
- Comment décririez-vous votre relation à cet enfant ?
- Qu’est-ce que vous appréciez le plus chez cet élève ? Qu’est-ce que vous n’appréciez pas ou qui vous agace chez lui ?
- Quelles sont ses forces et ses faiblesses ?
- Quelles sont les difficultés d’apprentissages de l’élève ?
- Quelles sont ses difficultés d’adaptation ? Comment se comporte-t-il/elle dans les situations suivantes : en classe, dans la cour, durant les évaluations ?
- Quelles sont les interventions que vous avez faites et les mesures que vous avez prises en vue d’une amélioration de sa situation ?

## ANNEXE IV – Canevas d’entrevue pour la rencontre avec les élèves

### Exemple d’un canevas d’entrevue pour la rencontre avec les élèves

#### Avec un enfant

- Parle-moi un peu de toi, qui es-tu ? Ce que tu aimes, ce que tu n’aimes pas.
- Quelles sont les difficultés que tu rencontres à l’école, dans les études, avec les amis ?
- Quelles sont les difficultés que tu rencontres à la maison ?
- Quelles sont les personnes qui t’ont le plus marqué... positivement ou négativement ? (S’il est trop jeune, vous pouvez substituer cette question par : quelle est la personne la plus importante pour toi ? La personne que tu aimes le plus ou celle que tu aimes le moins).
- Quels sont les événements qui t’ont le plus marqué dans ta vie... positivement ou négativement ?

#### Avec un jeune

- Raconte-moi ton histoire, ton enfance (ton adolescence...).
- Parle-moi un peu de l’école, des années que tu as passées à l’école.
- Quelles sont les personnes les plus importantes dans ta vie et les gens qui t’ont le plus marqué... Positivement ou négativement ?
- Quel est l’événement le plus important de ta vie ? Est-ce un bon ou un mauvais événement ? Veux-tu en parler ?
- As-tu des difficultés à l’école ? Si oui, lesquelles ?
- As-tu des difficultés dans les apprentissages ?
- As-tu des difficultés avec les amis ?
- Comment te décris-tu ? Ton caractère, tes forces et tes faiblesses ?

## ANNEXE V – Document d’analyse pour les jeunes ayant vécu des conflits armés

Ce document d’analyse<sup>3</sup> est conçu pour donner suite à des entrevues cliniques et à une connaissance approfondie du cas. Il est important de préciser que ce document n’est pas un canevas d’entrevue. Il vous aidera à identifier certains éléments importants pour l’analyse du cas en conservant la chronologie des événements.

### Pendant le conflit armé

Selon vos observations et les propos rapportés par l’enfant ou sa famille...

- Quelle est la nature du conflit armé?  
Par exemple: guerre civile, guerre contre un ennemi extérieur, génocide, persécutions.
- L’enfant a-t-il été exposé à des scènes de violence? Si oui, était-il exposé directement (vue de cadavres, de tueries, de massacres) ou indirectement (parole relative à, narration d’événements, ouïe dire) à celles-ci?
- L’enfant a-t-il vécu une potentielle rencontre avec la mort? Par exemple : bombardements, enlèvements, blessures.
- L’enfant a-t-il vécu des pertes humaines? Matérielles?
- L’enfant et sa famille ont-ils fui? Ont-ils eu à se déplacer à l’intérieur du pays?
- Quelles ont été les conséquences du conflit armé?  
Par exemple: accès limité à la nourriture et aux installations sanitaires, conséquences sur la santé physique, la santé mentale et l’éducation.
- Le conflit armé a-t-il eu un impact sur la santé physique et mentale des parents? A-t-il eu une influence sur leur capacité à protéger leur(s) enfant(s)?

### Après le conflit armé :

- La famille est-elle réunie?
- La famille est-elle de retour dans leur quartier et leur maison? Ont-ils été forcés de se déplacer? S’agit-il d’un déplacement à l’intérieur? Si oui, où? Quels sont le contexte et les conditions de migration et de survie?
- La famille a-t-elle trouvé refuge dans des pays limitrophes? Si oui, où? Quels sont le contexte et les conditions de migration et de survie?
- La famille a-t-elle été obligée de séjourner dans un camp? Si oui, lequel? Pendant combien de temps?
- La famille a-t-elle séjourné en dehors des camps? Si oui, où?
- Quelles sont les conséquences de la période post-conflit?  
Par exemple: accès limité à la nourriture et aux installations sanitaires, conséquences sur la santé physique, la santé mentale et l’éducation.
- La période post-conflit a-t-elle eu un impact sur la santé physique et mentale des parents? A-t-elle eu une influence sur leur capacité à protéger leur(s) enfant(s)?

<sup>3</sup> Document tiré intégralement du cours en ligne ouvert et massif (CLOM) : Réfugiés et demandeurs d’asile: réalités psychosociales et éducatives et pistes d’intervention.

## ANNEXE VI – Document d'analyse pour les jeunes ayant vécu des traumatismes

Ce document d'analyse<sup>4</sup> est conçu pour donner suite à des entretiens cliniques et à une connaissance approfondie du cas. Il est important de préciser que cet outil n'est pas un canevas d'entretien. Celui-ci vous aidera à identifier certains éléments importants pour l'analyse du cas en conservant la chronologie des événements relatifs au(x) traumatisme(s) vécu(s) par l'enfant.

### Le ou les événements potentiellement traumatiques vécus par le jeune

- Selon la perception de l'enfant, combien d'événement(s) traumatique(s) a-t-il vécu(s)? Notez que si l'enfant a vécu plusieurs traumatismes, il est pertinent de tous les considérer pour la suite.

### Avant l'événement traumatique

- Selon vos observations et les propos rapportés par l'enfant ou sa famille... Comment était la personnalité de l'enfant avant l'événement traumatique?

### Le contexte de l'événement traumatique

Selon vos observations et les propos rapportés par l'enfant ou sa famille...

- Quel âge avait l'enfant lors de l'événement traumatique?
- L'enfant a-t-il vécu une (ou plusieurs) rupture(s) de liens? Si oui, de quelle nature était-elle (p. ex. rupture dans le temps, rupture psychique)?
- L'événement traumatique fait-il référence à une perte humaine? Si oui, quel était le lien entre l'enfant et la personne disparue?
- L'enfant a-t-il lui-même frôlé la mort?
- Dans quel contexte l'événement est-il survenu?
- Le traumatisme est-il dû à des actes de violence humaine? Si oui, l'enfant connaissait-il son agresseur, était-il attaché à celui-ci?
- À la connaissance de l'enfant, l'agresseur a-t-il été condamné?

### Après l'événement traumatique

Selon vos observations et les propos rapportés par l'enfant ou sa famille...

- Quel est l'âge de l'enfant à l'heure actuelle?
- Quel sens l'enfant donne-t-il à l'événement traumatique vécu?
- L'enfant parle-t-il de ce qui s'est passé? Comment l'enfant décrit-il l'événement traumatique vécu?
- L'enfant est-il accompagné? L'enfant peut-il parler de ce qu'il a vécu à des gens de confiance?
- Y a-t-il des éléments du contexte actuel qui pourraient réactiver le traumatisme (p. ex. un élément du contexte familial ou du contexte scolaire)?
- Observez-vous des signes et symptômes qui pourraient être liés aux traumatismes? Si oui, quelles sont leur intensité, leur fréquence et leur durée?

<sup>4</sup> Document tiré intégralement du cours en ligne ouvert et massif (CLOM) : Réfugiés et demandeurs d'asile: réalités psychosociales et éducatives et pistes d'intervention.

- 
- Selon votre perception, quelle est la parole permise entourant cet événement dans la famille?
  - Y a-t-il des éléments du contexte actuel qui pourraient réactiver le traumatisme (p. ex. un élément du contexte familial ou du contexte scolaire)?

Dans un autre ordre d'idées, il est pertinent de noter qu'un événement traumatique peut- être transmis d'une génération à une autre, donc les symptômes vécus par les enfants peuvent être, dans une certaine mesure, dus au vécu des parents. Il peut donc être pertinent pour la famille de clarifier les circonstances entourant un ou des événement(s) qui seraient survenus (p. ex avant la naissance de l'enfant) et qui pourraient avoir une influence sur un ou plusieurs membres de la famille.

## ANNEXE VII – Document d'analyse pour les jeunes endeuillés

Ce document d'analyse<sup>5</sup> est conçu pour donner suite à des entretiens cliniques et à une connaissance approfondie du cas. Il est important de préciser que ce document n'est pas un canevas d'entretien. Celui-ci vous aidera à identifier des éléments importants pour l'analyse du cas en conservant la chronologie des événements.

### Avant la perte

Selon vos observations et les propos rapportés par l'enfant ou sa famille...

- Comment était la personnalité de l'enfant avant la perte?

### Au moment de la perte

Selon vos observations et les propos rapportés par l'enfant ou sa famille...

- Âge de l'enfant au moment de la perte.
- Quelle est votre impression du lien d'attachement entre l'enfant et l'objet perdu?
- Quelle est la nature de la perte (p. ex. animale, humaine symbolique)? Notez que la nature de la perte peut combiner plus d'une catégorie.
- Quelles sont les circonstances entourant la perte? L'enfant était-il préparé? La perte était-elle brutale? La perte est-elle définitive?
- L'enfant a-t-il pu faire ses adieux à l'objet de la perte?
- L'enfant s'attribue-t-il, directement ou indirectement, la responsabilité de la perte?
- Comment la perte a-t-elle été vécue par la famille de l'enfant?
- L'enfant a-t-il pu parler de la perte?

### Après la perte

Selon vos observations et les propos rapportés par l'enfant ou sa famille...

- Comment est la personnalité de l'enfant après la perte?
- Les perceptions relatives à la perte vécue par l'enfant sont-elles représentatives des faits réels?
- Quelles sont les représentations de la mort chez l'enfant?
- L'enfant a-t-il des symptômes de dépression? Si oui, lesquels? Comment décrivez-vous leur fréquence, leur durée et leur intensité?
- Observez-vous des manifestations de sidération ou de déni chez l'enfant? Si oui, lesquelles?
- L'enfant se questionne-t-il pour comprendre pourquoi cet événement lui est arrivé (Pourquoi moi)?
- L'enfant évoque-t-il fréquemment des souvenirs vécus relatifs à l'objet de la perte?
- L'enfant recherche-t-il des traces, des indices, des photos ou des objets relatifs à l'objet perdu?
- Quel sens l'enfant donne-t-il à la perte? L'enfant est-il accompagné dans son deuil?

<sup>5</sup> Document tiré intégralement du cours en ligne ouvert et massif (CLOM) : Réfugiés et demandeurs d'asile: réalités psychosociales et éducatives et pistes d'intervention.