

POUR UNE PÉDAGOGIE SENSIBLE À L'IMPACT DES TRAUMATISMES SUR L'APPRENTISSAGE

NOURRIR LA RÉSILIENCE



Guide destiné au personnel en milieu scolaire pour accompagner les élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario

Rédaction : Nathalie Sirois
Révision pédagogique : Suzanne Séguin, Josée Gravel
Consultation : Michelle Bourassa
Gestion de projet : Achraf Benali, Olfa Labassi
Correction : Nicole Germain, Alex Nadeau-Mercier
Conception graphique/mise en pages : Sean Farrell, Sylvie Fauvelle, Pedro Rafael Hernández Govea

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a fourni une aide financière pour la réalisation de ce projet. Cet apport financier ne doit pas pour autant être perçu comme une approbation ministérielle pour l'utilisation du matériel produit. Cette publication n'engage que l'opinion de ses auteures et auteurs, laquelle ne représente pas nécessairement celle du Ministère.

© Le Centre franco, 2019
435, rue Donald, Ottawa (Ontario) K1K 4X5
Commandes : Tél. : 613 747-1553
Télééc. : 613 747-0866
Site Web : lecentrefranco.ca/catalogue
Courriel : commandes@lecentrefranco.ca

Tous droits réservés.

Nous avons fait tous les efforts possibles pour nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur et obtenir toutes les permissions nécessaires avant publication. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques afin que nous puissions y remédier.

Cette publication ne peut être reproduite, entreposée dans un système de récupération ou transmise, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, sans le consentement préalable, par écrit, de l'éditeur ou, dans le cas d'une photocopie ou de toute autre reprographie, d'une licence d'Access Copyright, The Canadian Copyright Licensing Agency, 69, rue Yonge, bureau 1100, Toronto (Ontario) M5E 1K3.

Permission accordée cependant au personnel scolaire de reproduire les fiches.

Imprimé : ISBN 978-2-7657-0583-3
PDF : ISBN 978-2-7657-0584-0

Dépôt légal — quatrième trimestre 2019
Bibliothèque et Archives Canada

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 – TRAUMATISME, RÉSILIENCE ET PÉDAGOGIE	7
A. Se préoccuper des traumatismes en pédagogie	9
Qu'entend-on par traumatisme?	9
Les types de traumatismes	11
Expériences potentiellement traumatiques.....	18
Expérience de migration comme cause potentielle de traumatisme.....	19
Réaction au deuil et traumatisme	23
Quand chercher un appui spécialisé en santé mentale?	25
EN BREF – LES TRAUMATISMES.....	29
B. Se préoccuper de résilience en pédagogie.....	31
Qu'entend-on par résilience?	31
Nourrir la résilience.....	33
Résilience et qualité du tissu social	36
EN BREF – LA RÉSILIENCE.....	37
C. Traumatismes, résilience et personnel scolaire	39
Note au personnel scolaire sur l'importance de prendre soin de soi	39
Savoir qu'il est possible de grandir, d'apprendre et de s'épanouir au-delà des blessures	47
EN BREF – LES TRAUMATISMES, LA RÉSILIENCE ET LE PERSONNEL SCOLAIRE	52
PARTIE 2 – UNE PÉDAGOGIE QUI TIEN COMPTE DES TRAUMATISMES ET NOURRIT LA RÉSILIENCE	53
Dix principes de base	55
Principe 1 : Investir dans nos capacités en matière d'interculturalité	56
Principe 2 : Nourrir la qualité des liens affectifs.....	61
Principe 3 : Établir et entretenir le sentiment de sécurité.....	63
Principe 4 : Exploiter des pratiques de pleine conscience.....	68
Principe 5 : Développer une littératie des émotions et des effets du traumatisme.....	72
Principe 6 : Développer la capacité de gestion du stress et de la douleur	86
Principe 7 : Maintenir des attentes élevées.....	91
Principe 8 : Développer le sentiment d'auto-efficacité	100
Principe 9 : Voir la construction identitaire dans une perspective élargie.....	103
Principe 10 : Guider la participation à l'élaboration et à l'entretien du tissu social	106
CONCLUSION	113
BIBLIOGRAPHIE	121

INTRODUCTION

UN ÉVEIL PROFESSIONNEL

Le monde de l'éducation accorde de plus en plus d'importance à l'impact des vécus traumatiques sur l'apprentissage et le développement des enfants et des adolescentes et des adolescents. Autrefois, le personnel scolaire considérait que ces questions ne concernaient que les professionnelles et les professionnels de la santé mentale.

Aujourd'hui, nous savons que les expériences traumatiques peuvent avoir des effets importants sur les processus d'apprentissage des élèves, mais que ces effets ne sont pas nécessairement permanents. La sévérité des séquelles peut dépendre des approches adoptées par le personnel enseignant – consciemment ou non.

Nous comprenons mieux également que l'utilisation de pratiques qui soutiennent et favorisent le bien-être de nos élèves relève de la responsabilité de toutes les intervenantes et de tous les intervenants scolaires.

Aujourd'hui, le succès de nos élèves est déterminé non seulement par l'obtention d'un diplôme, mais aussi par la manière dont nous les outillons pour qu'elles et ils réalisent leur plein potentiel et s'épanouissent.

NOS ÉLÈVES SONT SUSCEPTIBLES DE VIVRE DES TRAUMATISMES MULTIPLES

Chez les enfants qui naissent et grandissent au Canada, diverses expériences peuvent entraîner un traumatisme. Chez les élèves nouveaux arrivants, la situation peut s'avérer plus complexe. Plusieurs soutiennent que l'expérience de migration en soi constitue un traumatisme. Les facteurs de risque de traumatisme sont d'autant plus grands si les élèves ont vécu des conflits armés.

Aussi, l'exposition à des actes de violence à grande échelle ne se limite pas à la guerre. L'instabilité sociale dans des pays qui ne sont pas « en guerre » occasionne des incidents violents dont la fréquence, la nature et l'intensité les rendent très marquants.

Aux actes de violence directs de toutes sortes peuvent s'ajouter des périodes prolongées de faim et de soif. Parfois, c'est le manque d'accès aux soins médicaux qui mène à des conséquences d'une réalité brutale. D'autres fois, la violence indirecte et opprimante d'une menace ou de dangers qui pourraient surgir à tout moment étouffe et terrifie.

De plus, des enfants de tous les âges dans de nombreux pays ont été exposés à des attentats terroristes. L'idée même du terrorisme suscite le sentiment que personne n'est à l'abri de l'horreur.

Si le personnel scolaire ne peut empêcher que les élèves aient vécu ce type d'expériences, celui-ci peut contribuer – activement, intentionnellement et de manière informée – à leurs apprentissages, à leur développement et à leur épanouissement.

QUELQUES MOTS SUR LE GUIDE

Le présent guide a été conçu à l'intention des membres du personnel en milieu scolaire.

Pour vous rassurer, l'objectif n'est pas de faire d'elles et d'eux des psychologues, ni des magiciennes et des magiciens! Il s'agit essentiellement de mieux comprendre les traumatismes et la résilience afin de soutenir l'épanouissement et la réussite des élèves.

Le temps passé à l'école est de toute évidence considérable. Dans de nombreux cas, les élèves passent plus de temps en compagnie de leur enseignante ou de leur enseignant qu'avec n'importe quelle autre personne au cours d'une année. Par ce fait même, l'école occupe une place centrale dans leurs vies.

Pour les élèves qui ont vécu un conflit armé ou toute autre expérience potentiellement traumatisante, l'école peut représenter un lieu supplémentaire d'insécurité, de stress et de détresse... ou un havre de paix qui nourrit leurs forces et leur capacité à surmonter les défis.

Le personnel scolaire n'est pas responsable de guérir les élèves; mais en adoptant certaines pratiques, il peut jouer un rôle crucial dans la création de contextes d'apprentissage et de vie propices à leur guérison et à leur épanouissement.

Ce que le guide n'offre pas	Ce que le guide offre
Une invitation à devenir psychothérapeute.	Une invitation à comprendre comment les pédagogues peuvent créer des contextes pédagogiques qui protègent les élèves en général et les élèves ayant vécu des traumatismes en particulier.
Des idées pour mener des activités individuelles avec les élèves en vue d'explorer leur vécu.	Des idées pour intégrer des apprentissages clés dans des activités en groupe-classe qui n'invitent pas les élèves à témoigner d'expériences personnelles en situation de groupe-classe.
Un moyen de développer un savoir spécialisé sur les traumatismes de guerre.	Un moyen d'acquérir des notions de base sur les séquelles et les traumatismes particulièrement ceux des expériences de conflits armés afin d'éclairer les choix pédagogiques.
Un outil diagnostique pour déterminer les besoins des élèves traumatisés par la guerre.	Un outil favorisant la collaboration entre membres du personnel scolaire afin de déterminer à quel moment et pour quelles raisons il faut demander de l'aide spécialisée pour une ou un élève ayant vécu un conflit armé.
Un programme d'apprentissage psychosocial à offrir en classe.	Un ensemble de moyens pour intégrer des apprentissages ciblés aux programmes d'enseignement selon une approche de différenciation pédagogique.
Une garantie de ne pas être perplexe par le fait que des enfants et des adolescentes et des adolescents ont vécu des injustices produites par le monde des adultes.	Une incitation à cultiver sa propre résilience afin d'être en mesure d'aider les élèves à cultiver la leur.

PARTIE 1

TRAUMATISME, RÉSILIENCE ET PÉDAGOGIE

A. SE PRÉOCCUPER DES TRAUMATISMES EN PÉDAGOGIE

QU'ENTEND-ON PAR TRAUMATISME?

DÉFINITION

PENSER AUX BLESSURES *PHYSIQUES* POUR MIEUX SAISIR LES BLESSURES *PSYCHIQUES*

La notion de traumatisme appliquée au physique	La notion de traumatisme appliquée au psychique
<p>Les blessures extérieures et visibles à l'œil nu sont les plus faciles à comprendre.</p> <p>Pour expliquer ce qu'est un traumatisme, le Centre universitaire de santé McGill fait appel à la définition suivante :</p> <p>Traumatisme – appliqué au physique</p> <p>Il s'agit des effets d'un « transfert subit d'énergie qui dépasse les capacités de résistance du corps humain » (Haddon, 1980; Haddon et Baker, 1981).</p> <p>Ainsi, si une personne est heurtée par une voiture et a la jambe fracturée, cela signifie que le coup porté à la jambe a dépassé la capacité de résistance de la chair et des os de cette personne. En de pareilles circonstances, personne n'oserait déclarer qu'il y a traumatisme parce que la personne a été trop faible pour résister au contact avec la voiture. Seule une personne possédant une connaissance limitée des propriétés du corps humain pourrait affirmer une telle chose.</p>	<p>Les blessures invisibles sont toujours plus difficiles à appréhender. Ce qui est plus difficile à voir tend à être mal compris... et à être ignoré. L'évolution de notre compréhension des effets des traumatismes crâniens – par exemple la commotion cérébrale – illustre bien cette difficulté. Moins une blessure est « visible », plus le risque que nous connaissions mal les réactions du corps humain la concernant est grand. Il faut donc déployer des efforts plus importants pour comprendre ce type de blessure.</p> <p>Il existe diverses définitions du traumatisme psychique ou psychologique, toutefois il peut se définir en suivant le principe de traumatologie élaboré pour le physique. Nous pouvons reprendre ce principe pour formuler la définition suivante :</p> <p>Traumatisme – appliqué au psychique</p> <p>Il s'agit des effets d'une expérience d'une intensité négative ou dangereuse si grande qu'elle dépasse les capacités de résistance psychique d'une personne.</p> <p>Parce que l'effet est invisible à l'œil nu, il est plus facile de croire que les limites à la résistance psychique d'une personne sont un signe de faiblesse. Pourtant, un traumatisme psychique est le résultat normal d'une exposition à une expérience qui menace l'intégrité physique ou psychologique. Il s'agit d'une réponse naturelle de l'être vivant face à une telle expérience.</p>

Nous ne sommes ni dans notre corps ni dans notre psyché des créatures de béton.

Puisque les blessures psychiques sont invisibles, il faut nous méfier d'une trop grande confiance en notre capacité à les percevoir et à être consciente ou conscient de leur présence.

MATIÈRE À RÉFLEXION

Certaines et certains comprendront mieux la notion de traumatisme psychique si on la décrit comme une blessure à l'âme chez une personne qui vient de subir une expérience d'une grande violence physique ou psychologique.

Nous pouvons comprendre les traumatismes physiques comme des blessures à la chair et aux os, et les traumatismes psychiques comme des blessures du sens et des liens. Dans les deux cas, nous savons ce qu'il faudra restaurer ou guérir.

NOTION CLÉ

Construction de sens et liens avec autrui

L'expérience enregistrée d'un vécu traumatisant est intimement liée à la construction de sens possible autour de cette expérience et à l'impact de cette expérience sur les liens avec autrui – qu'il s'agisse d'un individu ou d'une collectivité.

Ainsi, une même expérience vécue par deux personnes différentes peut déclencher un syndrome post-traumatique chez l'une et pas chez l'autre. La construction de sens peut l'expliquer en partie.

Il est important de retenir que nous ne pouvons pas déterminer ce qui est traumatisant et ce qui ne l'est pas. Il est possible que des expériences que l'on ne considère pas personnellement comme traumatisantes l'aient été pour certaines et certains de nos élèves. Le contraire est aussi vrai.

Toute expérience vécue a un impact important à la fois sur les liens affectifs et sur le sens de la vie. Cependant, en matière de traumatismes, les séquelles d'actes de violence peuvent être plus graves que les séquelles d'une expérience de catastrophe naturelle ou d'accident.

NOTION CLÉ

Le fait de savoir qu'un autre être humain a choisi – volontairement – de nous agresser, de nous bafouer, de nous faire souffrir, d'essayer de nous tuer ou de tuer une personne qui nous est chère, peut bouleverser, à divers niveaux, et profondément, les éléments cruciaux que sont les liens affectifs et le sens de la vie.

LES TYPES DE TRAUMATISMES

Il existe différents types de traumatisme psychique ou affectif. Certains peuvent faire l'objet d'un diagnostic. Par souci de simplicité, nous présentons seulement deux d'entre eux ici.

Le trouble de stress post-traumatique (TSPT)

- généralement lié à l'expérience d'événements chocs;
- figure dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (2015) DSM-5, cinquième édition du manuel utilisé pour guider les diagnostics des troubles mentaux.

Le traumatisme complexe ou développemental

- généralement lié à l'expérience de stress toxique continu;
- n'apparaît pas dans le DSM-5. Néanmoins, il est utilisé par plusieurs professionnelles et professionnels de la santé et éclairé par les travaux de Bessel van der Kolk, de Bruce Perry, de Daniel Siegel et de Diana Fosha.

Il ne revient pas au personnel scolaire de diagnostiquer le type de traumatisme. Cependant, une meilleure connaissance de ce qu'on entend par « traumatisme » et ses variantes peut nous aider à mieux comprendre nos élèves. Cela nous permettra de choisir des stratégies pédagogiques pertinentes et de leur faciliter l'accès à du soutien spécialisé.

Qu'entend-on par *trouble de stress post-traumatique*?

Certaines personnes ayant vécu des traumatismes souffrent d'un trouble de stress post-traumatique, état psychologique qui peut être diagnostiqué par une professionnelle ou un professionnel de la santé mentale qualifié. D'autres types de troubles peuvent être associés à l'expérience directe ou indirecte d'événements traumatiques ou particulièrement stressants, mais le trouble de stress post-traumatique est sans doute le plus connu. Cela dit, une personne peut être affectée par ses expériences sans souffrir d'un syndrome en tant que tel. Pour la personne atteinte du TSPT, le traumatisme est omniprésent.

DÉFINITION

Trouble de stress post-traumatique (TSPT)

Trouble mental – certaines et certains parleront de maladie mentale – qui « découle d'une exposition à un traumatisme entraînant la mort ou la menace de mort, des blessures graves ou de la violence sexuelle » (ACSM, 2014).

Dans un état de stress post-traumatique, un ensemble de symptômes envahissants et typiques sont repérables.

Même si certaines sources parlent de « maladie » mentale, il convient de garder à l'esprit que la peur et l'anxiété intenses ainsi que tous les processus physiologiques qui les accompagnent sont normaux. Ils font partie des instincts ancestraux et des mécanismes inscrits dans les êtres humains pour améliorer leurs chances de survie. Toutefois, chez les personnes atteintes du TSPT, certains aspects de ces mécanismes semblent rester « pris », comme « verrouillés », et empêchent un retour à un fonctionnement normal.

Les effets d'une expérience traumatisante peuvent se manifester différemment selon l'âge. Le tableau ci-dessous offre un aperçu ciblé des manifestations observables dans trois groupes d'âge.

Effets possibles d'une expérience traumatisante

Manifestations observables chez l'enfant du cycle préparatoire (3 à 5 ans)

Rappelez-vous que les jeunes enfants ne savent pas toujours trouver les mots pour expliquer ce qui ne va pas. Le comportement se révèle un meilleur baromètre.

- Angoisse de séparation ou cramponnement constant au personnel scolaire ou aux personnes principalement responsables de l'enfant.
- Régression à des stades du développement antérieurs (p. ex. retour à un langage de bébé) ou à des comportements de propreté régressifs (p. ex. fuites urinaires).
- Retard de développement (p. ex. ne progresse pas au même rythme que les enfants de son âge).
- Évocation du traumatisme (p. ex. parle constamment du traumatisme, le met en scène, le dessine).
- Difficultés à l'heure de la sieste ou du coucher (p. ex. ne veut pas s'endormir, se réveille ou fait des cauchemars).
- Plaintes somatiques accrues (p. ex. maux de tête, maux d'estomac, réaction excessive aux contusions et aux ecchymoses).
- Changements de comportement (p. ex. appétit, absences en classe, accès de colère, diminution de l'attention, repli sur soi).
- Réaction excessive ou indifférence au contact physique, à un éclairage intense, aux mouvements brusques ou aux bruits intenses (p. ex. cloches, claquements de portes, sirènes).
- Détresse accrue (anormalement pleurnicharde ou pleurnichard, irritable, maussade).
- angoisse, peur et inquiétude par rapport à sa propre sécurité et à celle des autres.
- Crainte de revivre le traumatisme.
- Nouvelles peurs (p. ex. peur du noir, des animaux, des monstres).
- Commentaires et questions au sujet de la mort et du fait de mourir.

Manifestations observables chez l'élève des cycles primaire et moyen (6 à 11 ans)

- angoisse, peur et inquiétude par rapport à sa propre sécurité et à celle des autres (difficulté à s'éloigner du personnel scolaire ou de ses parents).
- Crainte de subir de nouveau des actes de violence.
- Détresse accrue (anormalement pleurnicharde ou pleurnichard, irritable, maussade).
- Changements de comportement.
- Intensification du taux d'activité.
- Diminution de l'attention ou de la concentration.
- Repli sur soi et abandon des activités.
- Accès de colère ou de violence.
- Absentéisme.
- Méfiance à l'égard des autres qui influence ses interactions avec les adultes et les autres élèves.
- Changement dans sa capacité à interpréter les signaux sociaux et à y réagir convenablement.

Effets possibles d'une expérience traumatisante

Manifestations observables chez l'élève des cycles primaire et moyen (6 à 11 ans) (suite)

- Plaintes somatiques accrues (p. ex. maux de tête, maux d'estomac, réaction excessive aux contusions et aux ecchymoses).
- Changements dans le rendement scolaire.
- Évocation du traumatisme (p. ex. parle constamment du traumatisme, le met en scène, le dessine).
- Réaction excessive ou indifférence au contact physique, aux claquements de portes, aux sirènes, à un éclairage intense, aux mouvements brusques.
- Commentaires et questions au sujet de la mort et du fait de mourir.
- Difficulté avec l'autorité, l'encadrement ou les critiques.
- Tendance à revivre le traumatisme (p. ex. cauchemars ou souvenirs troublants pendant la journée).
- Hypervigilance (p. ex. troubles du sommeil, tendance à sursauter facilement).
- Comportements d'évitement (p. ex. résistance à se rendre dans les endroits qui rappellent le traumatisme).
- Torpeur (p. ex. insensibilité apparente relativement au traumatisme).

Manifestations observables chez l'élève des cycles intermédiaire et supérieur (12 à 18 ans)

- Angoisse, peur et inquiétude par rapport à sa propre sécurité et à celle des autres.
- Crainte de subir de nouveau des actes de violence ou crainte des conséquences des actes de violence.
- Changements de comportement.
- Diminution de l'attention ou de la concentration.
- Intensification du taux d'activité.
- Changements dans le rendement scolaire.
- Irritabilité au contact de ses amies et amis et du personnel scolaire.
- Accès de colère ou de violence.
- Repli sur soi et abandon des activités.
- Absentéisme.
- Plaintes somatiques accrues (p. ex. maux de tête, maux d'estomac, douleurs thoraciques).
- Malaise par rapport à ses sentiments (p. ex. troublantes pensées de vengeance).
- Discussions constantes au sujet du traumatisme et concentration sur des détails.
- Réaction excessive ou indifférence au contact physique, aux claquements de portes, aux sirènes, à un éclairage intense, aux mouvements brusques.
- Tendance à revivre le traumatisme (p. ex. cauchemars ou souvenirs troublants durant la journée).
- Hypervigilance (p. ex. troubles du sommeil, tendance à sursauter facilement).
- Comportements d'évitement (p. ex. résistance à se rendre dans les endroits qui rappellent le traumatisme).
- Torpeur (p. ex. insensibilité apparente relativement au traumatisme).
- Pensées et commentaires continuels au sujet de la mort et du fait de mourir (y compris pensées suicidaires; textes, représentations artistiques ou couvertures de carnets évoquant la violence ou des sujets morbides; recherches dans Internet).

Effets possibles d'une expérience traumatisante

Manifestations observables chez l'élève des cycles intermédiaire et supérieur (12 à 18 ans) (suite)

- Comportement impulsif et grande tendance à prendre des risques.
- Risque de toxicomanie plus grand que dans la population adolescente en général.
- Perception négative d'autrui et perte de confiance en autrui.
- Difficulté accrue avec l'autorité, l'encadrement ou les critiques.

Source : Tableau élaboré à partir du *Child Trauma Toolkit for Educators* du NCTSN, 2008.

MATIÈRE À RÉFLEXION

Les élèves qui ont vécu des traumatismes peuvent éprouver des difficultés scolaires ou de comportement, ou ne pas laisser paraître leur souffrance.

Que puis-je observer chez mes élèves?

Un TSPT non diagnostiqué et non pris en charge peut entraîner des complications et des effets à long terme. De plus, une personne peut ne pas souffrir de TSPT, mais se trouver aux prises avec un autre trouble lié à son vécu, par exemple une dépression majeure, un trouble anxieux, une toxicomanie ou des problèmes de santé tels que des douleurs chroniques ou des difficultés cardiaques.

Même si une professionnelle ou un professionnel de la santé mentale est l'intervenante ou l'intervenant pivot, les pédagogues sont souvent les personnes les mieux placées pour dépister les élèves et les aiguiller vers le personnel qualifié.

Qu'entend-on par *traumatisme complexe ou développemental*?

Quand, en qualité de pédagogues, nous examinons les effets potentiels des traumatismes dans le cadre de notre travail auprès des élèves, il est essentiel de connaître la notion de *traumatisme complexe* ou *développemental*. Bien que cette notion s'applique principalement aux effets de la maltraitance des enfants, elle apparaît pertinente pour comprendre certains aspects de l'expérience des conflits armés.

La notion de *traumatisme complexe* a été mise de l'avant pour différencier les traumatismes provoqués par un événement choc isolé des traumatismes résultant d'événements chroniques qui s'étendent sur plusieurs mois ou années. Comme le souligne l'équipe de pédiatrie sociale de la Fondation du Dr Julien, « l'exposition à l'adversité chronique à un très jeune âge engendre des stress toxiques qui mettent en péril le développement physique, cognitif et émotionnel (McEwen, 2008; Shonkoff et collab., 2012) » (Melançon et collab., 2016).

DÉFINITION

Traumatisme complexe, traumatisme du développement ou traumatisme développemental

Cette expression plurielle du traumatisme souligne deux réalités. La première est celle de « l'exposition répétée et prolongée à des événements de nature interpersonnelle et qui, le plus souvent, impliquent une personne en charge de l'enfant (parent, etc.). L'autre réalité est celle des conséquences sur le développement de l'enfant » (Milot, Collin-Vézina et Milne, 2013).

Certaines auteures et praticiennes et certains auteurs et praticiens parlent plutôt de stress toxique, de stress chronique ou encore d'expériences d'adversité de l'enfance (*Adverse Childhood Experiences* ou ACEs). Les termes peuvent présenter des nuances, mais tous partagent l'idée suivante : **l'interaction avec deux sources ou plus de stress traumatisant chronique pendant l'enfance ou à l'adolescence exerce un impact plus profond et insidieux sur le développement de l'individu que ce qui est généralement évoqué dans le TSPT.**

Les premières et les premiers à avoir fait cette distinction sont un groupe de chercheuses et de chercheurs et de praticiennes et de praticiens au début des années 1990. Elles et ils tenaient à attirer l'attention sur la particularité des effets d'événements ou d'incidents qui trouvent leur origine dans **des gestes et des choix effectués par un être humain imposant à une autre personne des atteintes morales et des douleurs de manière répétée – par abus ou négligence, de nature multiple et s'échelonnant sur des périodes prolongées.** Ces blessures comprennent le fait d'être témoin de souffrances infligées à une autre personne que soi-même.

Dans la grande majorité des cas, il n'en résulte pas un TSPT. Chez les enfants et les adolescentes et les adolescents qui vivent de telles situations, **divers effets complexes sur le plan du développement physiologique, affectif et cognitif** pourraient être observés à court, moyen ou long terme.

S'ils ne sont pas pris en compte, ces effets peuvent entraîner de graves conséquences qui dureront toute la vie.

Les symptômes d'un traumatisme complexe ou développemental s'organisent en cinq grandes catégories. Les symptômes doivent être lus en considérant l'âge de l'élève ainsi que sa culture et son histoire personnelle. Le tableau ci-dessous a pour but d'aider le personnel scolaire à mieux comprendre les manifestations de traumatismes complexes ou développementaux.

Tout travail diagnostique et de traitement clinique relève des professionnelles et des professionnels de la santé mentale.

**TRAUMATISME COMPLEXE ou TRAUMATISME DÉVELOPPEMENTAL :
cinq grandes catégories de symptômes**

Difficultés sociales/relationnelles	Difficultés comportementales	Difficultés physiques
<ul style="list-style-type: none"> • Conflits fréquents (p. ex. méfiance et défiance). • Difficultés à établir et à maintenir des liens d'amitié. • Manque d'empathie, de compassion et de remords. • Préoccupation intense quant à la sécurité de la personne responsable de soi ou difficulté à rétablir le rapport avec cette personne à la suite d'une absence. • Isolement ou retrait social. • Relations interpersonnelles inappropriées avec ses pairs : <ul style="list-style-type: none"> – Montre des comportements agressifs envers les autres, peut intimider ou tenter de contrôler les autres, s'associe à un groupe de pairs dysfonctionnel. – Fait preuve de vulnérabilité relationnelle, présente le risque d'exploitation ou de victimisation par ses pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes d'impulsivité. • Automutilation ou blessures auto-infligées (p. ex. se frapper la tête contre le mur, se couper). • Pratiques d'auto-apaisement mésadaptées (p. ex. se bercer). • Agressivité envers les autres. • Difficultés à comprendre et à suivre les règlements et les consignes. • Difficultés à demander de l'aide ou à établir des relations de collaboration appropriées ou efficaces. • Comportements à risque (p. ex. chez les enfants – grimper, courir dans la rue; chez les adolescentes et les adolescents – consommation de drogues ou d'alcool, comportements sexuels précoces). 	<ul style="list-style-type: none"> • Plaintes de douleurs physiques inexpliquées (p. ex. maux de tête, maux de ventre). • Difficultés de sommeil. • Comportements alimentaires perturbés (p. ex. accumuler ou cacher de la nourriture, se gaver, refuser de manger, consommer des choses étranges). • Perte de poids ou gain de poids inexpliqués. • Retard de croissance. • Troubles d'évacuation des déchets corporels : énurésie, encoprésie ou constipation. • Perte de cheveux. • Prise en charge problématique d'une maladie chronique (p. ex. asthme, diabète).

TRAUMATISME COMPLEXE ou TRAUMATISME DÉVELOPPEMENTAL : cinq grandes catégories de symptômes

Difficultés d'autorégulation des émotions	Difficultés cognitives/scolaires
<ul style="list-style-type: none"> • Expressivité affective : <ul style="list-style-type: none"> – Indifférence ou engourdissement apparents – peut sembler s'ennuyer, apathique ou faire preuve de désengagement. – Fréquents débordements émotionnels, accès de colère et irritabilité – variabilité rapide. – Peut passer rapidement de l'un à l'autre de ces deux états d'expressivité (indifférence et colère) de manière inattendue ou imprévisible. • Pleurs fréquents ou en situation inappropriée : semble facilement « ne plus maîtriser la situation » ou avoir trop de stimulation; peut agir affectivement comme une ou un enfant plus jeune. • Inquiétude, nervosité, peur ou timidité excessives. • Fréquentes sensations de déprime ou de mal-être. • Perception négative ou fragmentée de soi (sentiment d'impuissance, de dévalorisation ou d'inutilité) – peut montrer une grande hésitation quant à la prise de risques appropriés tels que participer en classe, résoudre des problèmes ou essayer de nouvelles expériences. • Frustration rapide ou abandon face à l'échec. • Manque de stratégies pour gérer le stress et composer avec l'adversité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Échec scolaire ou absentéisme. • Fonctions exécutives sous-développées entraînant des difficultés : <ul style="list-style-type: none"> – à penser clairement, à raisonner ou à résoudre des problèmes; – à réfléchir pour tirer des leçons de ses expériences; – à planifier, à anticiper et à agir en conséquence; – à maintenir sa concentration ou son intérêt en lien avec une tâche ou une activité (peut être distraite ou distrait par des éléments rappelant le traumatisme subi); – à ajuster ses actions et ses productions en réponse aux réactions suscitées; – à se projeter dans l'avenir et à se fixer des objectifs. • Difficulté à acquérir de nouvelles compétences ou à assimiler de nouvelles informations. • Problèmes d'élocution et de langage. • Interférences en ce qui a trait à la mémoire.

Source : CAMH et Rossen et Hull, 2013, p. 10-11
(traduction et adaptation).

EXPÉRIENCES POTENTIELLEMENT TRAUMATIQUES

Une variété d'expériences peut provoquer un traumatisme. Cependant, ce qui peut provoquer un traumatisme chez une personne n'en provoquera pas forcément un chez une autre personne. Également, une même personne peut avoir vécu un événement potentiellement traumatisant sans en être très affectée, mais manifester un trouble après un autre événement éprouvant.

Il convient de garder à l'esprit que le climat politique ou l'état du système judiciaire dans certains pays entraînent des événements qui ne se produisent qu'exceptionnellement au Canada. De la même manière, la réaction à des événements traumatiques peut apparaître peu après les événements ou des semaines, des mois, voire des années plus tard. De plus, le souvenir conscient des événements n'est pas nécessaire pour que ceux-ci provoquent une réaction traumatique. Cette notion s'applique notamment aux expériences vécues dans la petite enfance.

La liste ci-dessous n'est pas exhaustive, mais elle offre un bon aperçu des souffrances susceptibles de dépasser les capacités de résistance psychique de la plupart des personnes.

- Blessures physiques accidentelles survenues dans des circonstances tragiques ou violentes
- Guerre ou combats armés
- Torture
- Enlèvement
- Arrestation tragique et brutale
- Attentat terroriste
- Violence sociale – actes brutaux entre des personnes dépourvues de lien familial et qui peuvent ressembler à un comportement prédateur
- Séparation des membres d'une famille résultant d'un processus migratoire ou de l'emprisonnement, ou de la mort d'une ou d'un membre de la famille
- Abandon
- Captivité
- Blessures par geste d'autodéfense ou par violence forcée
- Agression sexuelle ou viol
- Esclavage ou servitude pour dettes
- Persécution identitaire
- État de réfugiée ou de réfugié et précarité du statut légal
- Itinérance
- Décès d'un être cher dans des circonstances marquantes
- Urgence médicale, y compris la progression de la maladie mortelle d'un être cher
- Maladie mentale
- Violence intrafamiliale
- Abus physique, sexuel ou psychologique
- Négligence
- Harcèlement moral et intimidation à l'école
- Climat de violence à l'école
- Racisme, discrimination flagrante et micro-agressions quotidiennes
- Toxicomanie
- Catastrophes naturelles
- Pauvreté

Source : UNICEF et NCTSN, 2008.

NOTIONS CLÉS

Il est important de noter qu'un **traumatisme peut également apparaître après une expérience indirecte**, par exemple, lorsque l'enfant a été témoin d'événements ou apprend qu'un être cher a subi un sévère. Certains traumatismes peuvent être créés par des expériences qui semblent très éloignées.

Par exemple :

Traumatisme vicariant

Traumatisme engendré par l'exposition intensive aux expériences horribles vécues par une autre personne, notamment par la voie du récit de ces expériences. Lorsque le traumatisme se produit chez des personnes exposées à de nombreux témoignages dans le cadre de leurs activités professionnelles, on parle d'usure de compassion.

Traumatisme intergénérationnel

Il arrive qu'une ou un enfant porte en elle ou en lui les effets des vécus traumatiques de ses parents, même si ceux-ci n'ont jamais été racontés à l'enfant. Ainsi, une ou un enfant né au Canada de parents qui ont connu la guerre dans un autre pays peut manifester des symptômes de traumatisme liés à l'expérience parentale.

Traumatisme historique

Lorsqu'un groupe a fait l'objet d'une oppression, de persécutions et d'injustices graves sur une période historique, des membres de ce groupe peuvent manifester des signes de traumatisme, même si elles et ils n'ont pas elles-mêmes et eux-mêmes vécu les événements; par exemple, des descendantes et des descendants de groupes identitaires qui ont été la cible de violences organisées telles que des génocides.

EXPÉRIENCE DE MIGRATION COMME CAUSE POTENTIELLE DE TRAUMATISME

Lorsqu'une personne migre, elle peut subir des situations potentiellement traumatisantes. De tels traumatismes psychiques peuvent se manifester de manière indépendante ou interagir avec les traumatismes subis précédemment.

Dans la boîte à outils – pour mieux voir, comprendre et intervenir

Le tableau qui suit présente des facteurs de risque, des facteurs de protection et des suggestions pour nourrir la résilience à l'école liés à l'expérience de migration.

Facteurs de risque pour les jeunes nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants	Facteurs de protection	Suggestions pour nourrir la résilience à l'école
Migration traumatisante	Le fait de surmonter le stress lié à la migration et à la transition vers un nouveau pays peut accroître le sentiment d'auto-efficacité, la confiance en soi et l'autonomie.	<ul style="list-style-type: none">• Établir un sentiment de sécurité et de prévisibilité en classe.• Partager des récits de vie (dans les limites du confort des participantes et des participants, dans un contexte de soutien).• Mettre l'accent sur les forces et les réussites.

Facteurs de risque pour les jeunes nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants	Facteurs de protection	Suggestions pour nourrir la résilience à l'école
<p>Séparation des membres de la famille immédiate ou élargie; perte d'amies et d'amis et d'appuis communautaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relations solidaires avec les adultes et les pairs. • Sentiment d'appartenance à l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultiver un sentiment de communauté en classe. • Faire appel à des programmes de mentorat. • Impliquer des leaders de diverses communautés ethnoculturelles dans les activités de l'école.
<p>Stress lié à la relocalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cohésion de la famille et d'une collectivité co-ethnoculturelle. • Services interculturels et linguistiques offerts par le système scolaire. • Offre de services de soutien linguistique à la famille. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un bon accueil ainsi qu'un accompagnement. Pour en connaître davantage : <ul style="list-style-type: none"> – L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario – Énoncé de politique et directives [https://lien.cforp.ca/21119] – Politique régissant l'admission à l'école de langue française en Ontario [https://lien.cforp.ca/21120] – Ressources éducatives de l'Ontario – Culture et communautés francophones [https://lien.cforp.ca/21121] – Diverses racines, diverses voix – Guide pratique pour accueillir et accompagner les élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario [https://lien.cforp.ca/21122] • Connaître les services communautaires offerts aux immigrantes et aux immigrants. • Travailler de pair avec les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux et les psychologues des conseils scolaires ainsi que les travailleuses et les travailleurs d'établissement dans les écoles (TÉÉ) de manière à s'assurer que la famille en entier est aiguillée vers des services dont bénéficiera l'élève et qui favoriseront son apprentissage.

Facteurs de risque pour les jeunes nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants	Facteurs de protection	Suggestions pour nourrir la résilience à l'école
<p>Différences linguistiques et culturelles/transitions; stress d'acculturation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les compétences langagières et interculturelles peuvent accroître le sentiment d'auto-efficacité. • Souplesse cognitive et compétences en résolution de problèmes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer des évaluations diagnostiques précises et appropriées. • Appliquer la différenciation pédagogique et choisir des interventions propres à l'Actualisation linguistique en français et au Programme d'appui aux nouveaux arrivants selon les résultats des évaluations diagnostiques et formatives. • Appuyer le perfectionnement de la langue maternelle ainsi que du français si la langue maternelle n'est pas le français. • Encourager l'enseignement de la littératie dans toutes les matières (La littératie dans toutes les matières [https://lien.cforp.ca/21123]). • Favoriser une construction identitaire qui accepte et intègre l'identification à plus d'une culture. • Impliquer les familles à l'école en adoptant une pédagogie sensible aux cultures et aux langues. • Créer un comité d'accueil. Pour en connaître davantage : L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario – Énoncé de politique et directives [https://lien.cforp.ca/21119]

Facteurs de risque pour les jeunes nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants	Facteurs de protection	Suggestions pour nourrir la résilience à l'école
Écarts et bris de scolarisation	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser le plus possible l'éducation comme voie vers le succès. • Reconnaître les sacrifices consentis par les parents et les élèves pour donner la priorité à l'école. 	<p>Utiliser des programmes de transition qui prend la culture en considération. Pour en connaître davantage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une pédagogie sensible à la culture [https://lien.cforp.ca/21126]. • Actualisation linguistique en français (ALF). • Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). • Programmes spécialisés destinés aux élèves dont les évaluations révèlent un important écart de scolarisation. • Programmes de littératie familiale. • Portail TACLEF (Trousse d'acquisition de compétences langagières en français). • Trousse de précisions des acquis en mathématiques. • Trousse de précisions des acquis en sciences.
Discrimination liée à la race, à la religion, à la langue ou aux autres différences	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences en matière de résolution de conflits. • Fierté ethnoculturelle. • Enracinement dans la famille, la culture, la religion, notion de sens ou de mission de vie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner et célébrer les différences culturelles, linguistiques et religieuses. • Adopter des approches plurilingues. • Promouvoir le respect, l'accueil et la justice sociale. • Utiliser des stratégies pour contrer les diverses formes d'intimidation et d'exclusion. • Cultiver et entretenir un climat scolaire positif. • Créer un comité d'accueil pour assurer un milieu accueillant, inclusif, équitable, sécuritaire et rassurant. <p>Pour en connaître davantage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario – Énoncé de politique et directives [https://lien.cforp.ca/21119]

Source : Morland et collab., 2013 (traduction et adaptation pour le contexte franco-ontarien).

RÉACTION AU DEUIL ET TRAUMATISME

Le deuil fait partie du vécu de chacune et de chacun d'entre nous. Malheureusement, certaines personnes le vivent très tôt dans leur vie. De plus, si la perte d'un être cher se produit dans des circonstances violentes ou cruelles, cet apprentissage de vie – qui devrait être normal – se complique. Chez les enfants, la vulnérabilité au traumatisme à la mort d'un être cher est plus grande. Il n'est pas nécessaire que la mort soit violente pour provoquer un traumatisme.

Dans la boîte à outils – pour mieux voir et comprendre

Perspectives développementales sur la compréhension de la mort et les réactions à la mort

Le tableau qui suit présente les réactions normales en situation de deuil selon le stade de développement de l'enfant. Ces éléments d'information permettent d'évaluer la nécessité d'avoir recours à de l'aide spécialisée si des comportements hors normes sont observés.

Âge développemental	Compréhension typique de la mort	Réactions courantes à la mort
3 à 5 ans Cycle préparatoire	« Pensée magique » : croyance que l'être aimé va revenir à la vie ou planification d'activités à réaliser avec l'être aimé à son retour.	<ul style="list-style-type: none">• Sentiment de culpabilité ou de responsabilité pour la mort de l'être aimé.• Régression comportementale par rapport au stade de développement (p. ex. sucer son pouce, uriner au lit).• Forme de cramponnement aux personnes aimées qui restent.• Questionnement répétitif sur la mort, en particulier sur la mort de l'être aimé.
6 à 11 ans Cycles primaire et moyen	<ul style="list-style-type: none">• « Pensée magique » également.• Penser que la personne est morte parce qu'elle le méritait (raisonnement de cause à effet).• Croire que les gens peuvent éviter la mort.• Avoir besoin de se faire expliquer les causes biologiques de la mort.	<ul style="list-style-type: none">• Régression comportementale par rapport au stade de développement.• Sentiment de culpabilité ou de responsabilité pour la mort de l'être aimé.• Baisse de la capacité d'attention en classe.• Plaintes d'ordre somatique (p. ex. maux de ventre, maux de tête).• Inquiétude au sujet de la sécurité d'autres êtres chers.• Peur de la mort ou de la mort des autres êtres aimés.• Comportements problématiques en classe.

Âge développemental	Compréhension typique de la mort	Réactions courantes à la mort
12 à 18 ans Cycles intermédiaire et supérieur	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre la mort comme définitive (sa nature irréversible, finale, inévitable et les concepts de causalité). Voir le monde à travers une lentille « centrée sur soi » (c'est-à-dire penser à un événement en s'attardant d'abord sur son impact sur soi-même). Penser que la personne aurait pu prévenir la mort, même si la base biologique de la mort est comprise. S'inquiéter fortement à propos de sa propre mort. 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre goût aux comportements à risque (p. ex. consommer des drogues et de l'alcool, promiscuité sexuelle). Être aux prises avec : <ul style="list-style-type: none"> l'agressivité, le renfermement sur soi, des problèmes de sommeil, une faible estime de soi, la dépression. Éviter des personnes, des événements ou des situations qui rappellent l'événement traumatique ou la perte de l'être aimé. Prendre trop de responsabilités « d'adulte » (p. ex. quitter l'école pour travailler à temps plein).

Source : Wingfield et Craft, 2013 (National Institute of Mental Health, 2009a; Noppe et Noppe, 1997; Willis, 2002; Johnson, 1998) [traduction libre].

Dans la boîte à outils – pour mieux voir et comprendre

Le tableau qui suit permet de comparer la réaction liée au deuil et la réaction post-traumatique.

Réaction liée au deuil	Réaction post-traumatique
Généralement, un deuil n'a pas pour effet d'attaquer ou de « défigurer » notre identité.	Généralement, un traumatisme a pour effet d'attaquer, de « défigurer » notre identité en générant des distorsions.
Dans le contexte d'un deuil, la culpabilité fait dire : « Comme j'aurais souhaité avoir... ou ne pas avoir... »	La culpabilité liée à un traumatisme fait dire : « C'est ma faute. J'aurais pu le prévenir. Cela aurait dû m'arriver à moi, pas à elle ou à lui ».
Dans le contexte d'un deuil, la jeune personne a tendance à rêver à la personne décédée.	Dans le contexte d'un traumatisme, la jeune personne a tendance à rêver à elle-même en train de mourir ou de subir des blessures.
Réaction généralisée... de TRISTESSE.	Réaction généralisée... de TERREUR.
Les réactions liées au deuil peuvent se manifester de manière distincte.	Les réactions post-traumatiques comprennent généralement des composantes de réactions liées au deuil.

Réaction liée au deuil	Réaction post-traumatique
Les réactions liées au deuil sont généralement connues du public et des professionnelles et professionnels.	Les réactions post-traumatiques, surtout chez les enfants, sont largement méconnues du public et bien souvent des professionnelles et professionnels également.
Lorsqu'il s'agit d'un deuil, la douleur est associée à la perte.	Lorsqu'il s'agit d'un traumatisme, la douleur est associée à une immense sensation de terreur et à des sentiments écrasants d'impuissance et de crainte pour la sécurité.
Lorsqu'il s'agit d'un deuil, la colère n'est généralement pas destructive.	Lorsqu'il s'agit d'un traumatisme, la colère de l'enfant a tendance à se manifester de manière agressive (même si la source du traumatisme est non violente, les incidents d'affrontement ou de bagarre augmentent).
Les réactions aux traumatismes sont DIFFÉRENTES des réactions liées au deuil.	
Les réactions aux traumatismes DÉPASSENT les réactions liées au deuil.	

Source : Steele et Malchiodi, 2012, p. 10 (attribué à starr.org) [traduction].

MATIÈRE À RÉFLEXION

Des incidents violents, mais également des incidents non violents, peuvent traumatiser les enfants.
 Quel est le vécu des élèves dans ma classe, dans mon école?

QUAND CHERCHER UN APPUI SPÉCIALISÉ EN SANTÉ MENTALE?

SIGNAUX D'ALARME

Les pédagogues contribuent au bien-être des élèves et à la guérison des traumatismes au moyen de leurs choix pédagogiques quotidiens. Les parents, l'équipe-école, les services d'appui spécialisé aux élèves ainsi que des services plus spécialisés au sein de la communauté mettent à profit leur expertise afin d'aider les élèves et d'appuyer le personnel enseignant. L'équipe-école travaille en collaboration avec des équipes de groupes tels que [Etablissement.org](https://lien.cforp.ca/21253) [https://lien.cforp.ca/21253], qui offrent un bel appui aux familles issues de l'immigration, ou les sociétés d'aide à l'enfance régies par la *Loi sur les services à l'enfance et à la famille*.

NOTION CLÉ

Être à l'affût des signaux d'alarme

Il arrive qu'il soit difficile de savoir quand entamer des démarches en vue d'obtenir de l'aide supplémentaire. Si une jeune personne présente l'un ou l'autre des symptômes ci-dessous, il est temps de lancer ces démarches.

Signaux d'alarme

- Vouloir mourir
- Pleurer beaucoup, chaque jour
- Dormir à peine, chaque nuit, ou vouloir dormir tout le temps
- Avoir des comportements violents envers soi-même ou autrui
- Poser des gestes qui présentent des risques
- Consommer de l'alcool ou des drogues pour oublier
- Percevoir tout effort comme une montagne
- Montrer un changement général dans son appétit

Source : Sirois, 2011.

La personne qualifiée sera en mesure d'évaluer les risques et les dangers, et de formuler une recommandation quant aux prochaines étapes.

QUAND LE BESOIN DE SUIVI EST MOINS CLAIR : DES OUTILS POUR MIEUX VOIR

Grâce aux partenariats éducatifs (élèves, pairs, personnel scolaire, parents et communauté) dans les écoles, les élèves peuvent grandir et s'épanouir dans un milieu bienveillant. Il est très important de collaborer étroitement avec les parents afin de les aider à comprendre leur enfant et à participer pleinement à son éducation et à son bien-être. Certaines écoles choisissent d'offrir des ateliers en soirée aux familles nouvellement arrivées au Canada afin de faciliter leur intégration.

En cas de doute sur la sécurité de l'élève, le personnel scolaire a l'obligation d'effectuer un signalement à la Société de l'aide à l'enfance. Il incombe également au personnel scolaire de déterminer les besoins de l'élève en matière de services d'appui spécialisé pour être en mesure de l'aiguiller correctement. Il arrive cependant qu'il soit difficile de savoir quand solliciter un appui spécialisé. Les pédagogues peuvent utiliser la **Fiche A : Signes de présence possible de traumatisme** (p. 27) pour nommer et consigner leurs observations dans le but d'obtenir de l'appui spécialisé pour l'élève.

Comme nous l'avons appris, ce n'est pas parce qu'une blessure ne se voit pas qu'elle n'existe pas, et le fait de manquer de mots pour nommer un mal qui nous afflige ne rend pas ce mal moins réel ou douloureux. La **Fiche B : La taille de mes soucis** (p. 28) offre un outil pour comprendre les préoccupations dominantes de l'élève. Sur cette fiche, l'élève cerne la grandeur de ses préoccupations et colorie la case appropriée. Encore une fois, l'objectif ne consiste pas à ce que les pédagogues interviennent elles-mêmes et eux-mêmes concernant le trouble de la jeune personne. L'objectif consiste à comprendre la nature des besoins de l'élève et l'outil pourrait éventuellement servir de documentation lors d'une demande d'aide. On peut utiliser le même outil pour effectuer un suivi et la suite des interventions.

Pour mieux nommer et consigner ses observations

• Reviviscence d'événements

- Cauchemars
- Distraction pendant la journée (repense à l'événement)
- Pensées, sentiments et mots perturbateurs
- Dessine les événements ou des éléments liés aux événements
- Difficulté à se concentrer
- Perte d'appétit (et possiblement perte de poids)
- Bas niveau d'énergie
- Difficulté à dormir

• Évitement des rappels

- Indifférence aux activités quotidiennes
- Reste généralement en retrait des autres
- Crainte ou anxiété
- Choix de s'isoler
- Hypersensibilité ou hypervigilance et propension à sursauter

• Comportements régressifs

- Pleure facilement
- Suce son pouce
- Conserve sur soi un objet réconfortant (comme un animal en peluche)
- Accidents de propreté/toilette
- Pipi au lit
- Peurs enfantines (p. ex. des monstres)
- Problèmes d'élocution et de langage

• Douleurs physiques

- Maux de tête
- Maux de ventre

• Irritabilité

- Colère
- Agression
- Ressentiments
- Sentiment d'injustice
- Amertume

• Problèmes de mémoire

- Difficulté à se rappeler des événements
- Difficultés liées à la mémoire en général

• État d'appréhension extrême

- Surprotection de soi
- Surprotection des êtres chers
- Nouvelles peurs irrationnelles

Source : Leanne Richardson et collab., 2017, p. 56 (traduction).

Fiche B : La taille de mes soucis

Ce qui m'inquiète le plus, c'est _____

Maintenant, ce qui m'inquiète en dedans de moi est grand comme ça. (Colorie la case qui reflète le plus la grandeur de tes soucis.)

The form consists of four empty rectangular boxes of varying sizes, arranged in a 2x2 grid. The top-left box is the smallest, the top-right box is slightly larger, the bottom-left box is larger still, and the bottom-right box is the largest. These boxes are intended for coloring to represent the size of the user's worries.

Source : Steele et Malchiodi, 2012, p. 82 (attribué à starr.org) [traduction].

EN BREF – LES TRAUMATISMES

- Les effets des traumatismes se manifestent différemment d'une personne à l'autre.
- Ce qui traumatise une personne n'en traumatise pas nécessairement une autre.
- Par l'influence qu'ils exercent sur le sens des événements et sur la compréhension des liens entre personnes, la culture et le contexte peuvent influencer ce qui est susceptible de provoquer un traumatisme.
- Une expérience ne doit pas forcément être « violente » pour provoquer un traumatisme chez un enfant.
- Un individu peut ne pas être traumatisé par un événement dans une situation, mais l'être dans une autre situation.
- Dans certains cas, les effets des traumatismes ressemblent de prime abord à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.
- Les traumatismes peuvent perturber les processus d'engagement dans les tâches intellectuelles et l'apprentissage.
- Il arrive que les symptômes des traumatismes apparaissent seulement plusieurs mois, voire plusieurs années après l'expérience traumatisante.
- Si les traumatismes ne sont pas directement pris en compte, ils peuvent entraîner des séquelles psychiques et physiologiques sur toute une vie.
- Il est possible de subir un traumatisme psychique de manière directe (victime, témoin) ou de manière indirecte (transmission de l'événement traumatique par la verbalisation ou des comportements dans des situations qui le rappellent).
- L'expérience de migration elle-même est une cause potentielle de traumatisme.
- Certaines réactions sont normales en situation de deuil. Cependant, chez l'enfant, la vulnérabilité au traumatisme à la mort d'un être cher est plus grande.
- En cas de doute sur la sécurité de l'élève, le personnel a l'obligation d'effectuer un signalement à la Société de l'aide à l'enfance.

B. SE PRÉOCCUPER DE RÉSILIENCE EN PÉDAGOGIE

QU'ENTEND-ON PAR RÉSILIENCE?

MISE À JOUR DE NOTRE COMPRÉHENSION DE LA RÉSILIENCE

Un des facteurs qui explique l'évolution des perspectives professionnelles dans le domaine de la prise en compte des traumatismes en pédagogie découle d'une meilleure compréhension du phénomène de la résilience.

À certains égards, le renforcement de la résilience de nos élèves est l'un des objectifs d'apprentissage les plus importants – un cadeau même – à offrir aux élèves.

La « résilience » est décrite habituellement comme la capacité de conserver une bonne santé mentale et de bien « fonctionner » à la suite d'expériences extrêmement stressantes. Toutefois, des années de recherche ont révélé qu'il faut concevoir cette capacité de manière à la fois plus large et plus détaillée. Le premier ajustement consiste à concevoir la résilience comme un processus ou un parcours plutôt qu'une qualité ou un état intérieur de la personne.

DÉFINITION

Résilience

Il est possible de trouver une multitude de définitions de la « résilience ». Plusieurs auteures et auteurs y apportent diverses nuances. Des débats perdurent pour préciser ce qu'est ou n'est pas la résilience. Dans l'ensemble, les définitions s'accordent sur la notion de **capacité d'une personne à s'adapter et à continuer malgré l'adversité**.

La définition ci-dessous reflète mieux les six constats des études sur la résilience qui ont été réalisées au fil du temps. Cette définition a été élaborée dans le cadre de travaux internationaux menés auprès d'enfants et d'adolescentes et d'adolescents, y compris celles et ceux exposés à des conflits armés de types variés.

Dans le contexte d'une exposition à des situations d'adversité considérable, la résilience est à la fois :

- **la capacité des individus à trouver leur chemin vers les ressources psychologiques, sociales, culturelles et physiques qui soutiennent et favorisent leur bien-être**

ainsi que

- **la capacité individuelle et collective de négocier pour que ces ressources puissent être obtenues et utilisées de manière culturellement pertinente** (traduction libre, Ungar, 2011).

... **et on pourrait ajouter « contextuellement pertinente »**, puisqu'un choix résilient dans un contexte ne l'est pas forcément dans un autre (p. ex. dans un contexte de conflit armé, la résilience peut comprendre des gestes considérés comme criminels dans un autre contexte).

Ainsi, la perception et l'expérience de la résilience se situent à l'intersection des tentatives de composer avec les défis propres à la situation, des ressources accessibles et des normes culturelles et contextuelles.

NOTIONS CLÉS

Six grands constats ressortis de plusieurs années de recherche ont contribué à améliorer notre compréhension de la notion de résilience au fil du temps.

- **La résilience n'est pas une qualité que certaines personnes possèdent et que d'autres ne possèdent pas.** Auparavant, on considérait que certaines personnes étaient « résilientes » et d'autres non. **Aujourd'hui, nous savons que la résilience existe en nous et qu'elle peut se développer et s'améliorer.** Nous savons également qu'une personne peut se montrer résiliente dans certaines circonstances et moins résiliente dans d'autres. Il est possible d'apprendre à faire preuve de résilience, voire d'apprendre à tirer profit d'expériences traumatiques qu'on aurait préféré ne pas vivre.
- **La résilience n'est pas synonyme d'invulnérabilité.** Nous savons aujourd'hui qu'une personne qui semble non affectée par certains événements tragiques peut être en train d'utiliser des mécanismes de défense qui lui feront tort à la longue. Si ces mécanismes deviennent permanents, ils peuvent nuire à la santé mentale et physique de la personne. Inversement, une personne qui réagit fortement à des événements traumatisants peut finir par montrer une véritable résilience à long terme. **Si on « tombe », on peut se relever.**
- **La résilience est davantage un processus qu'une propriété innée.** À l'origine, le mot *résilience* était associé à la capacité de certaines matières physiques à résister à des coups ou à des chocs. Le terme renvoyait à une qualité statique. Aujourd'hui, nous comprenons que la résilience chez l'humain est un processus qui comporte des phases qui progressent à des rythmes différents selon les personnes et les circonstances. Nous savons également que la résilience est un processus qui peut être entravé ou bloqué. **L'accompagnement des personnes traumatisées consiste à soutenir et à renforcer différentes composantes de chaque phase.**
- **L'entourage, y compris les collectivités à petite ou grande échelle, influe grandement sur la capacité de résilience des individus.** Auparavant, la résilience était pensée comme un phénomène strictement individuel. Aujourd'hui, elle est de plus en plus souvent conçue comme le produit d'une interaction entre l'individu et son entourage. D'abord, nous savons que la présence et la qualité des liens affectifs et de l'attachement jouent un rôle crucial à cet égard. Nous savons également que les collectivités – famille, quartier, école et culture – peuvent agir comme facteur de protection et favoriser la résilience à la fois des individus et des groupes. Mais attention, les collectivités peuvent également être un facteur de risque et compromettre, miner ou détruire cette résilience. **Il est possible d'agir sur les différentes collectivités de manière à améliorer leur propre résilience ainsi que celle des personnes qui les constituent.** La santé des individus contribue à la santé des sociétés et vice versa.
- **Le processus de construction de sens forme un aspect important de la résilience et la culture contribue à ce processus de manière particulière.** La possibilité de donner un sens aux expériences traumatisantes vécues ou de transformer la blessure en lui accordant un sens fait partie du processus de résilience. De plus, ce processus offre la possibilité d'une croissance post-traumatique. Le processus d'attribution de sens aux événements et à la réaction face aux événements s'inscrit généralement dans diverses valeurs et croyances culturelles. **Pour que la culture de l'individu joue un rôle de protection, la jeune personne doit être connectée à sa culture et bien ancrée dans celle-ci. Si son identité culturelle est considérée comme autre ou inférieure du point de vue d'une culture dominante, le processus est compromis.** Cela est vrai également pour les élèves qui vivent une mixité culturelle, s'il ne leur est pas permis d'assumer la complexité de leur identité culturelle mixte avec assurance et fierté.

NOTIONS CLÉS (SUITE)

- **L'idée que les enfants et les adolescentes et les adolescents sont les plus résilients est un mythe.** Les jeunes personnes sont particulièrement adaptables, mais la capacité d'adaptation n'équivaut pas forcément à une bonne santé physique et psychologique (bien-être). Les recherches variées des années antérieures et les recherches plus récentes en neurosciences nous montrent que les enfants et les adolescentes et les adolescents sont vulnérables aux effets à long terme des traumatismes. Leurs cerveaux et leurs corps se développent, et l'expérience d'événements extrêmes ou la combinaison de plusieurs expériences stressantes peuvent marquer de manière indélébile leur développement physiologique, y compris leurs gènes. **Toutefois, des interventions appropriées peuvent diminuer l'impact de ces expériences.** Notre compréhension de la résilience chez les jeunes a évolué comme celle des commotions cérébrales, à certains égards. La sagesse imposerait la systématisation, la proactivité et de ne pas se fier seulement aux apparences.

À la lumière de ces constats, l'école peut devenir un milieu central pour agir sur la résilience. La question n'est plus de savoir si « nos élèves font preuve de résilience », mais de se demander : « Que comprenons-nous précisément de l'impact positif ou négatif de nos pratiques scolaires sur le développement de la résilience de nos élèves et comment appliquons-nous cette compréhension? » Les membres du personnel scolaire sont loin d'être des agents neutres dans cette formule. Nos choix peuvent contribuer à entretenir, à aggraver ou à guérir l'effet des blessures.

NOURRIR LA RÉSILIENCE

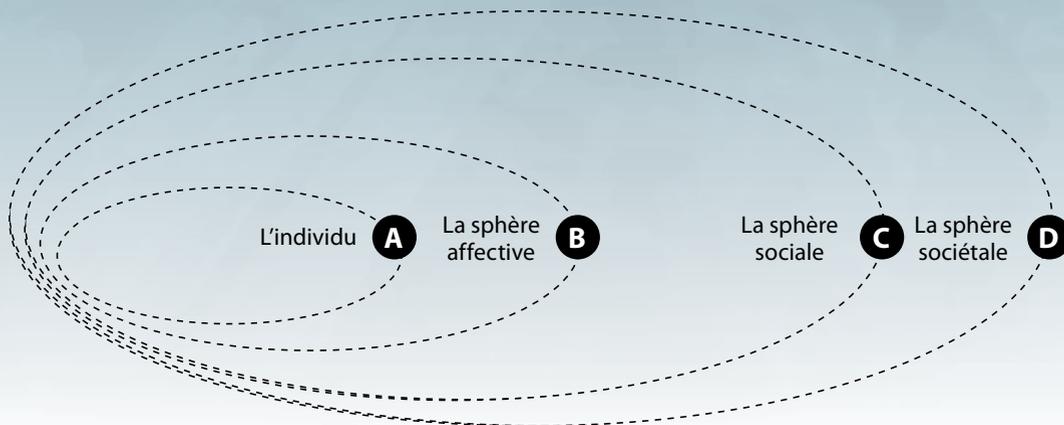
Qui dit « écosystème » dit « interdépendance ». Ainsi, une conception écosystémique de la résilience nous renvoie à l'idée que nous sommes des êtres interdépendants et que la santé de certaines composantes de nos sociétés affecte la santé des autres composantes.

L'école occupe une place privilégiée dans toute société. Il lui est donc possible d'exercer une influence positive à divers niveaux pour nourrir la résilience des individus et des collectivités.

La page suivante présente une conception écosystémique de la résilience.

Conception écosystémique de la résilience

Chaque sphère influence tout ce qu'elle englobe.



Niveau de l'écosystème	Influence que l'école peut exercer pour nourrir le développement de la résilience de l'élève
A. L'individu prédisposition génétiques caractéristiques personnelles âge genre et orientation sexuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des attitudes et des pratiques équitables et inclusives basées sur des attentes élevées et des appuis ciblés. • Déterminer, célébrer et stimuler les facteurs de protection interne de l'élève (voir page suivante).
B. La sphère affective liens enfant-famille liens enfant-école autres liens d'attachement pratiques et croyances religieuses traditions porteuses de sens santé mentale des personnes soignantes pédagogie différenciée	<ul style="list-style-type: none"> • Aider les intervenantes et les intervenants à cultiver des liens sains et authentiques avec l'élève et l'aider à entrer en relation avec ses pairs aussi. • S'investir à soutenir les intervenantes et les intervenants dans le développement des attitudes et des pratiques sensibles à l'expérience des traumatismes et au développement de la résilience. • Développer des liens respectueux et riches avec les parents et la famille, et favoriser leur résilience.
C. La sphère sociale liens famille-école garderies institutions scolaires vie de quartier soins de santé hébergement nutrition services de santé mentale services sociaux agences communautaires services légaux	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à la vie des collectivités que desservent les écoles et aider les élèves à contribuer à la santé du tissu social. • Faciliter l'accès des élèves et de leurs familles aux soins et aux ressources communautaires variées. • Miser sur les forces des membres de la communauté scolaire.
D. La sphère sociétale système politique contexte politique protection des droits de la personne contexte économique mouvements sociaux contexte de vie religieuse contexte de vie laïque paysage culturel	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer l'élève à comprendre et à naviguer cette sphère de vie ainsi qu'à y participer pleinement et activement. • Revendiquer des protections et des ressources, au besoin.

Source : Inspiré de Bronfenbrenner, 1979; Betancourt et Khan, 2008; Immordino-Yang et Damasio, 2015.

Dans la boîte à outils – pour mieux voir et comprendre

Facteurs de protection interne favorisant la résilience

Les stratégies pédagogiques utilisées auprès d'élèves ayant vécu des expériences traumatisantes doivent solliciter les forces des élèves, entretenir des attentes élevées en offrant un appui différencié, développer le sentiment d'auto-efficacité et nourrir leur processus personnel de construction de sens.

Diverses études ont permis de cerner les caractéristiques personnelles qui agissent comme facteurs de protection interne favorisant la résilience. La présente liste recense un ensemble de forces potentielles qui peuvent être ciblées et cultivées intentionnellement de manière soutenue.

Relations interpersonnelles

Est sociable; sait tisser des liens d'amitié; est apte à établir des relations interpersonnelles positives.

Service et serviabilité

Donne de sa personne et aime se mettre au service des autres ou d'une cause.

Compétences psychosociales

Utilise des compétences psychosociales, y compris un bon processus de prise de décisions, une capacité d'affirmation et le contrôle de ses impulsions.

Humour

Possède un bon sens de l'humour, trouve le moyen de rire même dans des situations difficiles.

Habilité réflexive (source de détermination de l'individu)

Fonde ses choix et ses décisions sur une évaluation intérieure.

Perspacité

Fait preuve d'une compréhension perspicace des personnes et des situations.

Indépendance

Est en mesure de prendre ses distances face à des personnes et à des situations nuisibles et malsaines. Fait preuve d'autonomie par sa capacité à choisir et à tracer son propre chemin.

Vision positive de son propre avenir

Est optimiste; s'attend à un avenir positif.

Souplesse

Sait s'adapter au changement; peut s'ajuster au besoin pour s'adapter positivement aux situations.

Goût pour l'apprentissage

Montre une certaine facilité à apprendre et une connexion au processus d'apprentissage.

Automotivation

Possède le sens de l'initiative et une motivation positive interne.

Compétence

Possède une aptitude particulière dans un domaine précis; fait preuve de compétences personnelles.

Amour-propre

Possède une bonne estime de soi et fait montre de confiance en soi positive.

Spiritualité

Possède une foi personnelle en quelque chose de plus grand que sa personne.

Persévérance

Persiste malgré les difficultés; n'abandonne pas.

Créativité

S'exprime de façon artistique ou fait preuve d'imagination et de créativité dans sa pensée ou dans le cadre d'autres processus.

Source : Henderson, 2013 (traduction et adaptation).

RÉSILIENCE ET QUALITÉ DU TISSU SOCIAL

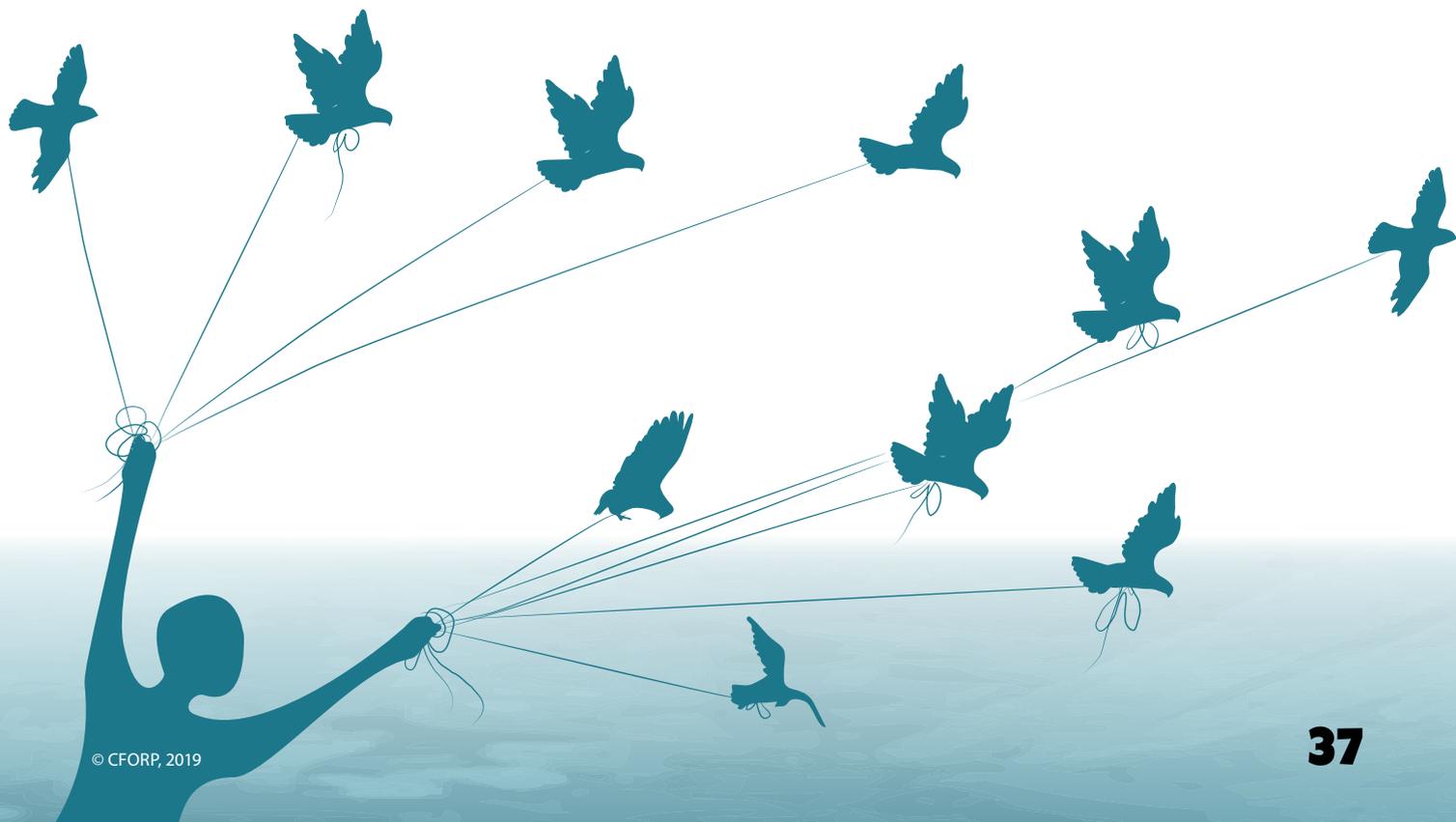
Une particularité du travail avec les élèves ayant vécu des conflits armés ou des situations de grande violence sociale est qu'il doit porter également sur la qualité du tissu social.

Il n'y a pas que dans les pays « en guerre » que les populations sont susceptibles d'être exposées à des situations de violence organisée et à leurs ravages. Dans les « États fragiles », pays à faible revenu dont le gouvernement n'arrive pas à assurer les services de base tels que le respect de la loi, l'éducation et les soins de santé, les populations vivent également la violence organisée. Il s'agit de pays où les gouvernements connaissent des problèmes d'une telle envergure qu'ils ne peuvent assurer leur rôle, par exemple les gouvernements centraux non fonctionnels qui laissent le champ libre aux criminels ou à des milieux régis par une corruption généralisée.

L'expérience de dislocation ou d'anomie sociale – la culture du « chacun pour soi » – associée à ces pays dysfonctionnels autant politiquement que socialement peut laisser une empreinte sur la manière de concevoir la vie en société. Autre défi : les élèves qui viennent de ces pays sont susceptibles d'avoir vécu dans des milieux assez homogènes ou des lieux où toute différence (religieuse, linguistique, raciale, etc.) est perçue comme une source de danger, une caractéristique à cacher ou à éliminer ou un élément « ennemi ». Il est faux de penser que le pluralisme et la diversité sont considérés automatiquement comme une force du simple fait de vivre dans un milieu où l'on est exposé à la diversité humaine au quotidien. La diversité humaine peut même représenter un choc culturel important pour certaines migrantes et certains migrants. Le choc culturel est un phénomène normal et prévisible. Le personnel scolaire sensible à cette réalité peut aider les élèves et leurs familles à appréhender ce choc de manière proactive et à faire preuve de résilience.

EN BREF - LA RÉSILIENCE

- ❑ Tous les efforts visant à nourrir la résilience de nos élèves constituent probablement l'une des contributions les plus importantes dans leur vie.
- ❑ La résilience n'est pas une qualité que certaines personnes *possèdent* et que d'autres *ne possèdent pas*. La résilience peut être apprise, développée et stimulée. Elle peut aussi être menacée.
- ❑ La résilience n'est pas synonyme d'*invulnérabilité*.
- ❑ Plus qu'une propriété innée ou un état propre à un individu, la résilience est un processus ou un parcours influencé consciemment ou non par diverses personnes.
- ❑ L'entourage, y compris les collectivités à petite ou grande échelle, influe grandement sur la capacité de résilience des individus. L'entourage peut nourrir ou miner la résilience. La qualité des liens affectifs – actuels et passés – affecte la résilience.
- ❑ Le processus de construction de sens forme un aspect important de la résilience et la culture joue un rôle indéniable dans ce processus.
- ❑ L'idée que les enfants et les adolescentes et les adolescents sont plus résilients que les autres est un mythe.
- ❑ Pour favoriser la résilience, il convient de la concevoir et de la renforcer en se référant à l'idée d'un écosystème, soit un système caractérisé par de nombreux liens d'interdépendance.



C. TRAUMATISMES, RÉSILIENCE ET PERSONNEL SCOLAIRE

NOTE AU PERSONNEL SCOLAIRE SUR L'IMPORTANCE DE PRENDRE SOIN DE SOI

LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ÉVOLUE ET SE TRANSFORME

Plusieurs raisons justifient la pertinence pour les pédagogues d'intégrer dans leur pédagogie une réflexion sur les traumatismes et la résilience.

Les avancées de la recherche en biologie et en neurologie poussent la médecine à tenir compte des nouveaux savoirs. De même, l'évolution de la psychologie et des neurosciences influence notre compréhension des processus d'apprentissage et doit être prise en compte dans nos pratiques pédagogiques.

Les enjeux des traumatismes et de la résilience sont liés à l'affectivité des élèves, par conséquent, il y a de fortes chances que l'affectivité du personnel scolaire soit également concernée. Prendre en compte ses émotions et s'assurer de prendre soin de soi est donc primordial.

APPRIVOISER LES MALAISES

Bien souvent, un vif malaise naît lorsqu'on aborde la question des besoins des enfants et adolescentes et des adolescents qui ont subi des traumatismes.

Le travail auprès d'élèves ayant vécu des expériences traumatisantes engendre différentes conditions susceptibles de provoquer des remous intérieurs – conscients ou non. Les réactions de notre système nerveux sont par nature rapides et inconscientes – ce qui ne nous empêche pas de penser que nos pensées et nos réactions sont entièrement rationnelles. Si nous voulons être des pédagogues efficaces auprès de nos élèves, nous devons impérativement apprendre à reconnaître ces remous intérieurs.

NOTION CLÉ

Les émotions orientent l'attention – celle de nos élèves, mais la nôtre aussi

Il existe une foule de raisons qui fait que le sujet des traumatismes provoque des sentiments de malaise. Le malaise peut naître notamment de la frustration, du sentiment de ne plus maîtriser une situation ou de la peur. Notre réaction émotive à cet égard est importante, *car ce sont nos émotions qui orientent notre attention*, que nous en ayons conscience ou non (Mälkki, 2011 dans Jokikokko, 2016; Damasio, 1999). Nos réactions émotives nous permettent-elles d'explorer la façon d'appuyer nos élèves dans le cadre de notre rôle professionnel? Nos réactions émotives nous poussent-elles à fermer la porte à de telles considérations? Comme chez nos élèves, nos émotions peuvent stimuler ou au contraire perturber nos apprentissages. Comme nos élèves, nous devons nous donner la permission d'apprendre étape par étape.

LA PÉDAGOGIE ET LES ÉMOTIONS

La pratique de l'enseignement est liée au développement de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir. Cette terminologie renvoie à la dimension cognitive des apprentissages et des compétences. La composante émotionnelle ou affective est en quelque sorte dissimulée. Pourtant, que nous en ayons conscience ou pas, l'enseignement, tout comme l'apprentissage, présente une composante émotionnelle intrinsèque (Hargreaves, 2001; Palmer, 2007; Alexander, Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2014).

MATIÈRE À RÉFLEXION

Sociopolitique et émotions : mieux comprendre les écosystèmes favorisant la résilience

Le quotidien des pédagogues est peuplé d'émotions. Celles des élèves, des parents, des collègues... et les leurs également. Les savoirs évoqués plus haut peuvent aussi être de l'ordre des émotions. Ils s'articulent alors autour de trois dimensions qui s'entrecroisent : l'individuel, le relationnel et le sociopolitique (Zembylas, 2007).

La troisième dimension, le sociopolitique, pourrait en surprendre certains. Elle est liée notamment à nos expériences directes et indirectes des rapports de pouvoir, y compris à ce qui peut provoquer des sentiments d'impuissance. Connaissons-nous bien les rapports de pouvoir avec lesquels nos élèves et leurs familles doivent composer? La publication du [Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation \(2017\)](https://lien.cforp.ca/22667) [https://lien.cforp.ca/22667] rappelle que ces rapports peuvent être lourds de conséquences dans le vécu des personnes et des collectivités. Par exemple, pensons au stress de l'expérience de racialisation que vivent certaines et certains élèves (et adultes aussi) ou aux effets de la pauvreté qui peuvent se manifester dans différents aspects de la vie des élèves. Si l'on veut créer des écosystèmes qui favorisent la résilience de toutes et de tous, il faut tenir compte de cette dimension sociopolitique et de ses interactions avec les deux autres.

Nous vivons dans un monde qui se complexifie. L'augmentation de la diversité fait partie des éléments qui caractérisent cette complexification. Au sein de la diversité croissante, s'inscrit, entre autres, la diversité ethnoculturelle. Et les *cultures* impliquent les *valeurs* et les *perspectives*. Et quand les valeurs ou les perspectives se rencontrent, se frôlent ou entrent en collision, les émotions surgissent. Autrement dit, la diversité culturelle à l'école peut provoquer des expériences émotionnelles de toutes sortes. Dans ce contexte, l'apprentissage de l'interculturalité en éducation engage invariablement un processus émotif (DeCuir-Gunby et Williams-Johnson, 2014; Jokokikko, 2016; Jokokikko et Uitto, 2017).

Ainsi les émotions font bel et bien partie de l'exercice de la profession enseignante et du processus d'apprentissage malgré l'idéal de « distance professionnelle » généralement visé. Cela est « encore plus vrai » dans notre travail auprès des enfants et des adolescentes et des adolescents qui ont vécu des expériences que personne ne devrait avoir à vivre. Choisir de faire comme si de rien n'était entraîne le risque de se faire du tort et d'en faire à nos élèves.

NOTION CLÉ

Plus on sera consciente ou conscient de nos émotions en tant qu'adulte et pédagogue, mieux on sera en mesure de respecter nos intentions pédagogiques.

L'expérience d'une émotion n'est pas problématique en soi, c'est notre prise en charge de l'émotion qui compte.

Dans la boîte à outils – pour mieux prendre soin de soi

La psychologue Michelle Bourassa (2011) a élaboré la démarche ci-dessous à l'intention des intervenantes et des intervenants auprès des jeunes qui souffrent. Cette démarche vise à aider l'adulte à prendre conscience de ses propres remous intérieurs et à éviter de projeter sur l'enfant ses propres malaises. Il s'agit d'une pratique de pleine conscience.

- **Constater**

Ralentir pour se donner la possibilité de constater combien il nous est intolérable de faire face à la souffrance de la jeune personne, à ses propos ou à l'hostilité qu'elle exprime.

- **Retracer**

Se concentrer intérieurement sur un souvenir de notre propre vécu qui fait écho avec l'émotion observée chez la jeune personne : nous, enfant, pleurant sans personne pour nous apaiser, nous, adolescente ou adolescent, sujet aux moqueries, nous, encore aujourd'hui, éprouvant de l'angoisse devant le regard de l'autre.

- **Lâcher prise**

Respirer et laisser monter le malaise en nous – tant physique (*J'ai mal au ventre ou Je sens ma pression artérielle qui monte*) qu'émotionnel (*Je ne peux pas accepter ce qui se passe en ce moment*). Comprendre lesquels de ces ressentis proviennent de notre propre vécu et « ne conserver que la part qui revient à la situation immédiate ».

En sachant accueillir nos propres émotions, nous sommes plus aptes à accueillir celles des autres. Et parce que « le ressentir précède le penser », la capacité des pédagogues à accueillir leurs propres émotions les aidera à accéder aux fonctions cognitives plus complexes de leurs élèves.

Pour réussir la 3^e étape du « lâcher-prise », il faut se connecter à sa propre histoire. Cette connexion nous permet de démêler ce qui appartient à notre vécu et ce qui est lié à l'expérience du moment présent, professionnelle, en présence de notre élève.

Pour cela, nous recommandons de :

- Noter notre manière de vivre telle ou telle émotion :
 - « Dans quelle partie du corps se loge-t-elle? »
 - « Quel poids, quelle forme, texture, couleur, chaleur... » a-t-elle?
- S'interroger sur les actions que nous aurions préféré y associer :
 - « Qu'aurais-je voulu dire que je n'ai pas su/pu dire? (colère) »
 - « Qu'aurais-je voulu éloigner qui est resté en moi? (peur) »
 - « Qu'aurais-je voulu faire que je n'ai su/pu faire? (impuissance) »

« Une fois ce travail terminé, nous est-il possible de nous tourner vers la personne dont nous avons la charge pour comprendre comment les réponses apportées s'inscrivent dans la relation? »

Source : Bourassa, 2011, p. 12-26.

MATIÈRE À RÉFLEXION

Connaissez-vous vos tabous?

Nous avons chacune et chacun un parcours de vie particulier. Notre propre histoire d'expériences pénibles remonte parfois à la surface dans notre travail avec les jeunes. Bien souvent, ces souvenirs sont en réalité source de force intérieure. Surtout si l'on prend le temps de s'écouter et d'accueillir ses pensées. Certaines situations peuvent déclencher nos propres douleurs. Dans ce cas, il est important de prendre soin de soi.

Peut-être que nous avons des habitudes en place pour affronter la douleur en faisant preuve de compassion envers nous-mêmes? Peut-être que cette douleur nous offre l'occasion de consulter une personne spécialisée pour nous aider à mettre de l'ordre intérieurement? Si l'on craint l'apparition de réactions inopportunes, pourquoi ne pas consulter une ou un spécialiste pour obtenir un plan de match proactif?

Si nous n'avons pas mis de l'ordre dans nos propres tabous, sans nous en rendre compte, nous pouvons freiner l'évolution, la guérison et l'épanouissement de nos élèves.

De manière intéressante, Robert Marzano, grand vulgarisateur des recherches en pédagogie, a relevé une qualité que les pédagogues qui gèrent efficacement les comportements difficiles de leurs élèves et obtiennent des niveaux de rendement élevés ont en commun. Il a nommé cette capacité *l'objectivité émotionnelle*. Il explique que les pédagogues qui font montre « d'objectivité émotionnelle » répondent par une variété d'actions aux comportements problématiques de leurs élèves et tissent des liens affectifs de qualité avec elles et eux sans se permettre d'interpréter comme des attaques personnelles les éléments suivants :

1. le non-respect des règlements ou des procédures établis en salle de classe;
2. les réactions négatives aux interventions vis-à-vis des comportements problématiques;
3. la non-réceptivité des élèves face à leurs efforts pour entrer en relation avec elles et eux.

Source : Marzano, Marzano et Pickering, 2003.

Il souligne les travaux de recherche partant de l'hypothèse que les pédagogues qui manifestent plus de chaleur et d'affection seraient généralement plus efficaces auprès des élèves, surtout celles et ceux issus de populations vulnérables. Cependant, malgré d'autres travaux de recherche depuis, l'hypothèse n'a pas été confirmée. En revanche, ce qui ressort de la recherche, c'est que la pratique de l'objectivité émotionnelle (sous des noms variés) est liée à une meilleure réussite comportementale et scolaire des élèves.

L'objectivité émotionnelle n'est pas...	L'objectivité émotionnelle est...
<p>de faire preuve de détachement envers les élèves ou de ne rien ressentir à leur égard.</p>	<p>d'être en mesure de nouer des liens affectifs de qualité avec les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en mobilisant des états émotionnels dits « positifs », de manière à communiquer une préoccupation pour leur bien-être et leur réussite ainsi qu'à favoriser la coopération; • en ne prenant pas comme une attaque personnelle les comportements problématiques des élèves; • en évitant de se laisser influencer ou emporter par les difficultés quotidiennes de la vie en classe de façon à adopter des comportements qui transmettent aux élèves une volonté d'accueil, de coopération et d'esprit de communauté.

Marzano a relevé que les pédagogues qui manifestent de l'objectivité émotionnelle ont tendance à partager les trois habitudes suivantes :

Habitudes pour entretenir l'objectivité émotionnelle	Exemple
<p>Recadrer</p> <p>Interpréter ce qui se passe plutôt que considérer les événements comme des attaques personnelles. Adopter un prisme professionnel à la fois informé et apprenant pour interpréter ce qui est observé.</p>	<p>Face à une ou à un élève qui perd le contrôle, on peut se rappeler qu'il peut être difficile pour une ou un élève traumatisé de se ressaisir et libérer ainsi de la compassion intérieure. Cette compassion nous offre la patience de mobiliser des stratégies professionnelles pour composer avec le comportement de l'élève, sans prendre ce comportement comme une attaque personnelle. Par exemple, nous pouvons mettre en place des dispositifs visant à soutenir sa capacité à se reconforter intérieurement et à se maîtriser – puis observer le résultat.</p> <p>« Ce comportement n'est pas une attaque personnelle. Je suis en situation professionnelle et je peux choisir une stratégie adaptée à la situation. Même si cette stratégie ne marche pas, ce n'est pas un signe que je ne suis pas une bonne enseignante ou un bon enseignant ou que l'élève est détestable ou fait preuve de méchanceté. »</p>

Habitudes pour entretenir l'objectivité émotionnelle	Exemple
<p>Surveiller ses réflexions personnelles</p> <p>Examiner ses attitudes envers les élèves en tant qu'individus et en tant que groupe et sous-groupe. Mettre régulièrement de l'ordre, et faire un « nettoyage », au besoin, dans son discours intérieur. Se forcer également à observer et à renforcer les éléments positifs chez ses élèves – autant pour façonner son état émotionnel intérieur face à chaque élève que pour façonner leur perception d'elles-mêmes ou d'eux-mêmes.</p>	<p>La situation mérite que nous nous interroguions sur nos attentes envers les élèves qui arrivent de zones de conflits armés.</p> <p>« Le bris de scolarisation de cette ou de cet élève lui cause beaucoup d'ennuis. Quels sont les acquis sur lesquels s'appuyer? Qu'ai-je besoin de savoir pour l'aider? Comment puis-je avancer étape par étape? Je me donne la permission de ne pas tout savoir tout de suite et d'apprendre petit à petit. J'adopte une mentalité de croissance, pour mes élèves et pour moi également! »</p>
<p>Prendre soin de soi</p> <p>Comprendre que l'outil de travail le plus important du personnel scolaire est lui-même. S'occuper de sa santé émotionnelle, physique, intellectuelle et spirituelle. Se donner le moyen de reconnaître ses frustrations (différent de faire semblant que les choses ne nous dérangent pas ou adopter une position de « laisser faire »).</p>	<p>Reconnaître que la vie de pédagogue est complexe et exigeante. Prendre soin de soi dans un esprit de « développement durable ». Accueillir ses pensées avec compassion et reconnaître ses besoins.</p> <p>« Mes élèves sont importantes et importants, mais si je ne trouve pas le moyen d'être en bonne santé, je ne serai pas la ou le pédagogue que je suis vraiment. »</p>

Source : Marzano, Marzano et Pickering, 2003.



Attention aux cœurs qui s'usent

Le traumatisme vicariant, appelé également l'usure de compassion, se définit comme « les comportements et les sentiments naturels qui se manifestent à la suite d'événements traumatisants vécus par un proche; le stress d'aider ou de vouloir aider une personne victime de traumatisme ou qui souffre » (Charles Figley cité dans Buttery, 2005). Les symptômes de ce traumatisme ressemblent à ceux du syndrome post-traumatique. Ce traumatisme n'a généralement pas été associé au personnel scolaire. Traditionnellement, il a été associé aux intervenantes et aux intervenants en santé mentale, soit aux personnes qui travaillent dans le domaine où le phénomène a été défini. Toutefois, l'éveil grandissant du monde de l'éducation quant aux conséquences de l'expérience de traumatismes contribue à changer cette perception, tout doucement.

Le personnel scolaire qui intervient auprès d'élèves éprouvant des difficultés psychologiques et affectives, et qui est exposé aux émotions et aux tensions de leurs élèves ainsi qu'à une multiplicité de défis quotidiens à surmonter peut également souffrir d'usure de compassion. Cette réaction se manifeste par les sensations suivantes :

- Se sentir dépassée ou dépassé;
- Avoir le sentiment que ce que l'on fait ne donne aucun résultat;
- Ressentir de la confusion;
- Avoir tendance à se retirer ou à se replier sur soi;
- Sentir que notre espoir s'est effrité, pour ne pas dire évaporé (Benson, 2018).

La résilience du personnel scolaire suit les mêmes principes que la résilience des élèves. Il ne s'agit pas d'une simple question personnelle. Au-delà de l'individu et de son cheminement personnel, la question est professionnelle et systémique. L'écosystème dans lequel évoluent les pédagogues favorise-t-il et nourrit-il leur résilience?

Quelques pistes à considérer :

- S'assurer que les gestionnaires et le personnel de l'école connaissent le phénomène d'usure de compassion et ses manifestations dans leur domaine d'action.
- Reconnaître et encourager l'apport de mentores et de mentors sur le sujet.
- Ne pas hésiter à utiliser les programmes d'aide au personnel pour examiner les questions relatives à l'usure de compassion dans un contexte scolaire.
- Favoriser la collaboration entre le personnel scolaire, les intervenantes et les intervenants en santé mentale, les intervenantes et les intervenants communautaires, les familles et les élèves pour créer un écosystème qui cultive et soutient la résilience de *toutes et de tous*.
- Créer et entretenir des cercles ou des réseaux de partage ouverts, authentiques et protégés entre les membres du personnel scolaire pour briser l'isolement parfois ressenti, s'encourager mutuellement, célébrer les réussites et cultiver activement l'espoir.
- Présenter des données qualitatives pour compléter les données quantitatives afin d'obtenir un portrait plus riche de la vie des élèves et de leurs réalisations.

Dans la boîte à outils – pour mieux prendre soin de soi

Comprendre et activer nos sphères d'influence

Certains jours, nous nous sentons dépassés par l'ensemble des défis auxquels font face nos élèves – et nous-mêmes. Adoptons l'habitude de « recadrer » nos visées. Plutôt que de nous laisser englober par ce qui échappe à notre contrôle, prenons le temps de préciser au moins un objectif que nous sommes en mesure de poursuivre.

Je ne peux pas _____ , mais je peux _____ .

Voici des exemples de cette stratégie :

Je ne peux pas supprimer la douleur infligée aux enfants dans les conflits armés, **mais je peux** partager ce que j'ai appris pour mieux comprendre leurs besoins et les appuyer une fois qu'elles et ils sont arrivés au Canada.

Je ne peux pas arrêter les guerres dans le monde, **mais je peux** contribuer à créer des contextes propices à la collaboration et à la résolution des conflits interculturels.

Je ne peux pas contrôler le comportement de mes élèves, **mais je peux** contrôler mes réactions à leurs comportements.

Je ne peux pas effacer ce que cette ou cet enfant a vu, **mais je peux** agir comme modèle de protection qui n'abuse ni de son pouvoir ni de son autorité ici et maintenant.

Cette stratégie peut nous donner le moyen d'aboutir à des petites victoires. C'est avec des gouttes d'eau qu'on fait un océan!

Source : Inspiré de Souers, 2016.

Dans la boîte à outils – pour mieux prendre soin de soi

Notre santé : la ressource la plus précieuse

La vie de pédagogue est une vie professionnelle exigeante. Ayant toujours beaucoup de choses à faire, nous risquons d'y laisser notre santé. Voici des pistes pour s'accorder du temps afin de prendre soin de soi.

- **Exercice physique** : Choisissez au moins trois jours cette semaine pour effectuer une activité physique de votre choix d'une durée d'au moins 40 minutes. Dans un calendrier ou un journal de bord, marquez le jour d'une croix une fois l'activité terminée.
- **Compétences** : Essayez une nouvelle expérience cette semaine. Dans un journal de bord, décrivez comment vous êtes sortie ou sorti de votre zone de confort. Comment vous êtes-vous sentie ou senti avant, pendant et après l'expérience?
- **Douceur envers soi** : Dans un journal de bord, décrivez une activité que vous avez réalisée cette semaine pour prendre soin de vous.
- **Gratitude** : Dans un journal de bord, consignez tous les jours votre gratitude envers quelqu'un ou en ce qui a trait à un événement. Décrivez ce pour quoi vous ressentez de la reconnaissance ainsi que la manière dont vous avez choisi de manifester votre gratitude.

Source : Souers, 2016 (traduction).

SAVOIR QU'IL EST POSSIBLE DE GRANDIR, D'APPRENDRE ET DE S'ÉPANOUIR AU-DELÀ DES BLESSURES

Croyons-nous vraiment qu'il est possible de grandir, d'apprendre et de s'épanouir au-delà des blessures invisibles des expériences traumatisantes?

Auparavant, notre compréhension des effets des traumatismes et de la résilience était fataliste. De fait, la pensée populaire a tendance à entretenir ce fatalisme par souci de « réalisme ». Avec tous les obstacles que nos élèves ont à surmonter et le lourd vécu qui a déjà marqué leurs vies, que seront-elles et que seront-ils vraiment en mesure de réaliser? Les aider à être plus « réalistes » dans leurs visées, n'est-ce pas également prendre soin d'elles et d'eux?

Oui... et non.

NOTIONS CLÉS

Avant de se permettre de décider quelles sont les limites raisonnables des possibilités de réalisation de soi de nos élèves, il est essentiel d'examiner les deux points suivants :

- bien comprendre le principe de plasticité du cerveau, cette fascinante capacité des réseaux de neurones à voir leurs processus de développement influencés par nos expériences – pour le meilleur et pour le pire;
- prendre des mesures conscientes pour s'empêcher de devenir par inadvertance un obstacle supplémentaire à la réalisation du plein potentiel d'une jeune personne.

Les travaux de John C. Maxwell peuvent nous aider à prendre conscience que nous pouvons – sans le vouloir – agir comme un « couvercle » sur le potentiel de réussite scolaire et de croissance personnelle de nos élèves. L'une des conséquences de cette « loi du couvercle » consiste en la difficulté pour un individu de croître au-delà du plafond que lui imposent les personnes qui l'encadrent. Dans la salle de classe, ce sont les pédagogues qui représentent les vecteurs d'encadrement.

MATIÈRE À RÉFLEXION

Comment faire pour que le couvercle du chaudron conçu pour mes élèves n'empêche ni ne ralentisse leur croissance?

Nos croyances sur le potentiel de nos élèves, leur capacité à le réaliser et notre capacité à les appuyer dans ce cheminement jouent un rôle déterminant sur la position du « fameux » couvercle. La dynamique dépend également du phénomène d'*efficacité collective*. **Fondamentalement, nos croyances influencent les interprétations de nos observations. Nos interprétations guident à leur tour nos choix d'interventions.**

CROISSANCE POST-TRAUMATIQUE

Certaines personnes qui ont subi un traumatisme en ressortent plus fortes qu'avant. Ce phénomène dépasse la résilience, qui consiste à être aussi fonctionnelle ou fonctionnel qu'avant. On appelle ce phénomène la croissance post-traumatique. Cette étape n'est pas obligée. Cette croissance ne naît pas de l'expérience traumatisante en soi, mais de la lutte intérieure de la personne qui se pose des questions existentielles par suite de son vécu et qui s'efforce de trouver des réponses.

Il ne s'agit pas de glorifier la souffrance. L'enfant exposée ou exposé aux conflits armés ou à la maltraitance vit des épreuves que les adultes auraient dû lui épargner. « C'est une grande souffrance qui contraint à utiliser la partie saine de la personnalité pour se défendre et produire encore plus d'humanité. [...] le fait que le résultat soit merveilleux ne veut pas dire que le cheminement n'a pas été douloureux » (Cyrulnik, 1999).

Des événements affreux produisent des effets affreux. Cette partie ne s'efface jamais. C'est pourquoi une grande proportion des personnes qui connaissent une croissance post-traumatique déclarent qu'elles renonceraient à toute la sagesse et à toute la force qu'elles ont acquises si elles pouvaient retrouver ce qu'elles ont perdu, ce qu'on leur a pris de force. Les expériences subies sont parfois si extrêmes que la possibilité de croissance post-traumatique s'affaiblit sensiblement.

« Une perspective axée sur la résilience n'est pas un antidote contre les véritables horreurs de la guerre » (traduction libre, Betancourt et Khan, 2008). Toutefois, cette perspective nous permet, en tant que pédagogues, de mieux prendre en charge les jeunes qui ont vécu des expériences traumatisantes – ne pas perdre de vue leur potentiel et nous appuyer sur leurs forces.

Rien n'est perdu d'avance.

Résilience et croissance post-traumatique

Cette perspective nous invite à prendre conscience de la diversité d'options qui s'offrent à nous pour contribuer aux parcours résilients de nos élèves.

En épanouissement	<ul style="list-style-type: none">• La vie est plus grande que ma petite personne maintenant.• J'ai de nouvelles amies et de nouveaux amis qui ne sont pas des survivantes et des survivants comme moi.• Quand il m'arrive de repenser aux événements, je ne m'attarde plus aux détails affreux, mais je pense à quel point cette expérience a changé ma vie – chaque jour est très important à présent.• De fait, je ne m'attendais vraiment pas à faire les activités que je fais maintenant, à passer ces moments précieux avec ces personnes.• Je prends plaisir à passer des moments seule ou seul maintenant... Avant, j'avais trop peur de la solitude.• Quand certains événements me rappellent ce que j'ai vécu, j'ai maintenant tendance à éprouver de la gratitude pour ce que j'ai aujourd'hui.• Le changement ne me terrifie plus à présent... En fait, il est même excitant par moments.• Si tout cela n'était pas arrivé, je n'aurais jamais découvert toute la force que je possède en moi, mais aussi à quel point il est important d'avoir d'autres personnes dans ma vie maintenant.• J'arrive à contrôler mes émotions à présent.• Je ressens beaucoup d'émotions positives dans ma vie.• Les routines sont vraiment importantes pour moi à présent.• Maintenant, je n'hésite plus à demander de l'aide.• J'éprouve beaucoup plus de compassion pour les autres.• J'apprécie certainement davantage la vie.• Parfois, mes réactions à certaines situations me surprennent... des choses arrivent et moi, je persiste, la vie continue... je n'ai pas toujours été comme ça.• Je partage mon temps avec générosité.
--------------------------	---

Preuves de survivance

- Je ne me sens plus seule ou seul... Je sais que d'autres ont eu des réactions comme les miennes.
- Les choses ont un peu plus de sens à mes yeux maintenant.
- Par moments, ça fait encore mal, ça fait encore peur, mais je ne me sens plus dépassée ou dépassé.
- Je peux affronter les souvenirs difficiles à présent.
- Je suis encore en mode survie à la suite de ce qui est arrivé. Je n'ai pas besoin de m'excuser pour mon comportement à cet égard.
- Je suis capable de beaucoup mieux gérer les problèmes du quotidien.
- J'espère que rien d'autre n'arrivera, mais si quelque chose devait se produire, je sais que je traverserai cette étape aussi.
- Il y a des choses que j'attends avec impatience à présent.
- En étant avec d'autres survivantes et survivants, j'ai appris que je suis en mesure d'aider les nouvelles survivantes et les nouveaux survivants qui se joignent à notre groupe.
- La plupart des jours ne sont pas fameux, mais de plus en plus de jours se passent mieux maintenant.
- Quand je me réveille, je me sens mieux maintenant.
- La douleur ne m'envahit plus tout le temps à présent... seulement quand je pense à... mais même là, ce n'est pas si pire.
- Je me rappelle plus facilement ce que les gens me disent maintenant.
- C'est plus facile pour moi de me concentrer... Je n'ai plus autant les nerfs à fleur de peau.
- Mes larmes ne me font plus autant peur maintenant.
- Je n'ai plus aussi peur, point.
- Il y a des jours où... mais les moments difficiles ne durent plus aussi longtemps maintenant.
- Avant, je m'inquiétais beaucoup plus de la possibilité que de mauvaises choses se passent... Je ne m'en inquiète plus autant maintenant.
- Je dors un peu plus... Je ris un peu plus aussi.
- Je fais à nouveau des sorties avec des amies et des amis ... Un petit peu plus.

Aux prises avec le traumatisme

- Je n'arrive pas à arrêter de penser à...
- Tout ce qui m'entoure me rappelle...
- Plus jamais je ne me sentirai en sécurité.
- Pourquoi même essayer... Je ne peux rien y changer.
- Tout cela est ma faute... J'aurais dû...
- Je n'aurais pas dû... Si seulement j'avais...
- Ça n'ira jamais mieux.
- Pourquoi moi? Pourquoi maintenant? Qu'est-ce qui m'attend?
- Quand je ferme les yeux, je revois tout.
- Tout me fait sursauter.
- Je n'arrive plus à penser... Je ne me rappelle rien.
- Les gens me parlent, mais je n'arrive pas à les écouter.
- J'ai le goût de donner un coup de poing à n'importe qui.
- J'y pense, je revois des images, même quand je ne le veux pas.
- J'ai peur de...
- Je m'inquiète de ce qui s'en vient... Qui sera le prochain?
- Je n'ai plus d'énergie.
- Je me sens à bout de nerfs.
- Je vois notre amie ou ami et je me remets à pleurer de plus belle.
- J'ai essayé d'en parler et je me suis mise ou mis à bégayer.
- Son visage... Et ces affreux détails qui ne veulent pas s'en aller.
- Je les entends encore, ces bruits, ces sons.

Source : Steele et Malchiodi, 2012, p. 192 (attribué à starr.org) [traduction].

EN BREF – LES TRAUMATISMES, LA RÉSILIENCE ET LE PERSONNEL SCOLAIRE

- ❑ L'enseignement et l'apprentissage présentent une composante émotionnelle intrinsèque et l'état de la connaissance actuelle en neurosciences le confirme.
- ❑ La capacité du personnel scolaire à apprivoiser leurs propres malaises lorsqu'elles et ils sont confrontés aux réalités et aux besoins des élèves ayant subi des traumatismes est intimement liée à leur efficacité pédagogique. Les travaux de recherche comme ceux de Robert Marzano révèlent que la pratique de ce qu'il a nommé l'objectivité émotionnelle permet une plus grande réussite comportementale et scolaire des élèves en général. Il s'agit d'une capacité à développer et à perfectionner.
- ❑ Le traumatisme vicariant, appelé parfois l'usure de compassion, se définit comme « les comportements et les sentiments naturels qui se manifestent par suite d'événements traumatisants vécus par un proche; le stress d'aider ou de vouloir aider une personne victime de traumatisme ou qui souffre » (Charles Figley cité dans Buttery, 2005). La notion de traumatisme vicariant a surtout été associée aux professionnelles et aux professionnels des soins de santé psychologiques et physiques. Aujourd'hui, on se rend compte que le personnel scolaire court le risque d'usure de compassion également.
- ❑ La santé et le bien-être des pédagogues font partie intégrante d'une pratique pédagogique qui favorise la résilience.
- ❑ En s'investissant pour mieux comprendre les possibilités de guérison et de croissance à la suite de traumatismes, les pédagogues peuvent créer des contextes propices au cheminement résilient et par conséquent éviter de constituer un obstacle involontairement.



PARTIE 2

UNE PÉDAGOGIE QUI TIENT COMPTE DES TRAUMATISMES ET NOURRIT LA RÉSILIENCE

DIX PRINCIPES DE BASE

Croire que nos élèves sont capables de vaincre les épreuves, de grandir, d'apprendre et de s'épanouir malgré les circonstances constitue la base de toutes interventions efficaces. La confiance prépare le terreau dans lequel les semences des apprentissages visés peuvent germer et fructifier.

La confiance en nos élèves dépend également de la confiance en notre propre capacité à faire des choix pédagogiques efficaces pour leur apprentissage et leur épanouissement.

À partir de cette confiance, nous pouvons mettre en place une pédagogie qui tient compte des traumatismes et nourrit la résilience.

Dix principes de base permettent de répondre aux besoins des élèves ayant vécu des traumatismes, particulièrement ceux liés à l'expérience de grandes violences sociales. Ces principes sont également bénéfiques pour les élèves en général. La division en dix points est quelque peu artificielle, mais elle nous aide à percevoir et à concevoir clairement ce que nous devons cultiver dans nos attitudes, nos savoirs et nos savoir-faire. En élaborant ces principes, nous visons à mettre en place un ensemble de gestes pédagogiques cohérents et pertinents pour toutes et tous les élèves.

Voici les dix principes qui seront développés dans cette deuxième partie du guide.

- 1) Investir dans nos capacités en matière d'interculturalité
- 2) Nourrir la qualité des liens affectifs
- 3) Établir et entretenir le sentiment de sécurité
- 4) Exploiter des pratiques de pleine conscience
- 5) Développer une littératie des émotions et des effets du traumatisme
- 6) Développer la capacité de gestion du stress et de la douleur
- 7) Maintenir des attentes élevées
- 8) Développer le sentiment d'auto-efficacité
- 9) Voir la construction identitaire dans une perspective élargie
- 10) Guider la participation à l'élaboration et à l'entretien du tissu social

CITATION

[...] même les élèves qui réussissent bien dans leurs études ne se sentent pas toujours bien intégrés dans leur milieu scolaire ou fiers de qui ils sont. Ceci peut avoir des effets négatifs à long terme dans d'autres aspects de la vie, comme la santé, le bien-être, l'indépendance financière et la participation à la société. Les conséquences sont vastes et touchent les personnes, les familles et les collectivités, parfois sur plusieurs générations.

Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation, 2017

PRINCIPE 1 : INVESTIR DANS NOS CAPACITÉS EN MATIÈRE D'INTERCULTURALITÉ

Les questions d'interculturalité entrent en compte dans chacun des dix principes de base énoncés dans la présente section. Voilà pourquoi l'interculturalité est traitée dans le premier principe.

Le choc culturel et le processus d'adaptation culturelle

Plusieurs intervenantes et intervenants ont décrit le processus migratoire lui-même comme source de traumatisme. L'adaptation au nouveau milieu de vie fait partie de ce processus. Elle concerne autant les parents que les enfants.

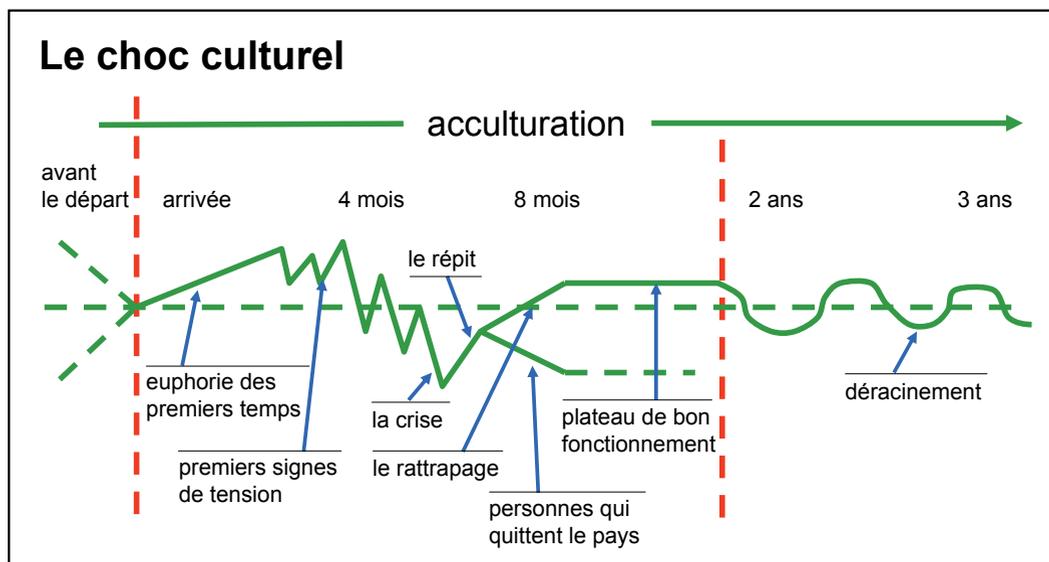
NOTION CLÉ

Le choc culturel est un phénomène normal, ce qui ne l'empêche pas d'être très stressant et désagréable parfois. Ce stress n'est un signe ni de faiblesse ni de déficience. Plus le contexte culturel d'origine est différent du contexte culturel d'accueil, plus le choc culturel risque d'être grand.

En aidant les élèves à prendre conscience de ce phénomène, les pédagogues leur permettent de comprendre que ce qu'elles et ils vivent est normal et temporaire. Toutefois, même si l'expérience est normale, elle n'en demeure pas moins douloureuse, et il est important de ne pas laisser la jeune personne se trouver en situation d'isolement.

Plusieurs modèles illustrent le choc culturel et le processus d'adaptation culturelle. Nous en présentons deux.

Le schéma qui suit décrit le rythme d'apparition générale des différentes phases dans le temps (axe horizontal) ainsi que le degré de sentiment de bien-être et de mal-être (axe vertical). Bien que le terme utilisé ci-dessous est *acculturation*, le terme adaptation est plutôt celui qui devrait être utilisé.



Source : Schoeffel et Thompson (2007)

Toutefois, cet aperçu simplifie les divers aspects du processus et les différences possibles entre les individus.

Le tableau qui suit est un autre modèle. Il décrit le processus d'adaptation en cinq stades ainsi que ce qu'on peut observer chez les élèves.

Stade	Manifestations typiques chez les enfants et les adolescentes et les adolescents
<p>Le stade d'euphorie des premiers temps éprouvé souvent – pas par toutes et tous – est couramment appelé la « lune de miel ».</p>	<p>En général, les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants sont enthousiastes face à leur nouvelle vie. Tout est merveilleux et elles et ils éprouvent beaucoup de plaisir à apprendre à connaître leur nouvel environnement.</p>
<p>Le stade de rejet vient ensuite, où les détails du quotidien sont perçus comme agressants ou problématiques.</p>	<p>À ce stade, les personnes peuvent ressentir une perte importante de points de repère dans tout un éventail de perspectives et de gestes quotidiens. La plus simple des tâches aux yeux de l'école peut représenter un grand défi pour l'élève qui ne dispose pas des repères nécessaires pour savoir comment agir. L'élève peut se sentir dépassée ou dépassé et sembler amorphe, irritable, faire montre d'indifférence ou souffrir de déprime. Des préoccupations particulières peuvent apparaître, par exemple la crainte d'être victime de vol ou de tromperie.</p> <p>Les élèves qui ont le plus besoin des programmes d'actualisation linguistique en français (ALF) ou de francisation au stade du rejet peuvent refuser de parler ou d'apprendre la nouvelle langue. Certaines et certains élèves font preuve d'agressivité et extériorisent leurs frustrations. Encore une fois, on voit cette distribution de la réaction entre une manifestation de dissociation ou d'hyperactivation face à une situation stressante.</p>
<p>Le stade de régression est souvent caractérisé par un intense mal du pays et le désir de retourner dans son pays. Souvent, les personnes s'ennuient de leur famille élargie, de leurs amies et amis ainsi que des images, des sons, des odeurs et des saveurs qu'elles et ils ont connus avant d'arriver au Canada.</p>	<p>Une grande frustration est fréquente à ce stade, parce que la personne se trouve constamment bombardée d'informations nouvelles de toutes sortes relatives à des environnements qu'elle ne connaît pas, confrontée à des codes sociaux qui lui semblent souvent indéchiffrables et envahie par un déluge ininterrompu de nouveaux sons. Les élèves qui doivent apprendre une nouvelle langue font face à la difficulté de communiquer et d'être perçues et perçus comme ayant moins de compétences intellectuelles. Les adolescentes et les adolescents peuvent trouver particulièrement éprouvants les moments où leurs interlocutrices et interlocuteurs se butent à leurs difficultés à s'exprimer. À la frustration peuvent s'ajouter des sentiments d'anxiété.</p> <p>Il n'est pas rare que les adolescentes et les adolescents éprouvent des sentiments de colère et d'impuissance parce qu'elles et ils n'ont pas contribué au choix de leur famille de tout quitter et d'immigrer dans un nouveau pays. La communication sous toutes ses formes occupant une place importante à l'adolescence, les adolescentes et les adolescents qui ne maîtrisent pas le français peuvent souffrir sur le plan social. Pour diminuer le stress, les élèves choisissent souvent de passer beaucoup de leur temps libre à socialiser avec des amies et des amis qui ont les mêmes origines ou qui parlent la même langue qu'elles et eux. Elles et ils peuvent aussi passer beaucoup de temps à écouter de la musique et à regarder des vidéos de leur pays d'origine.</p>

Stade	Manifestations typiques chez les enfants et les adolescentes et les adolescents
<p>Au stade d'intégration, les élèves nouveaux arrivants commencent à trouver des moyens de composer avec les différences les plus apparentes entre leur ancien et leur nouveau contexte culturel.</p>	<p>Les élèves apprennent à intégrer leurs propres croyances à leur nouvel environnement et commencent à trouver des manières d'exister au sein des deux cultures. Lorsque leur milieu – généralement l'école et la famille – les pousse à n'exister que dans l'une ou l'autre des cultures, les élèves peuvent éprouver des sentiments de grand stress, d'angoisse et même de dépression. Le stade d'intégration devient alors plus difficile à franchir.</p>
<p>Au stade d'acceptation, les personnes se sentent à la fois aptes et compétentes pour évoluer dans leur nouveau milieu culturel et en mesure de s'y épanouir pleinement.</p>	<p>Le choc culturel s'est amenuisé. L'adaptation culturelle est « réussie ». Les personnes acceptent les deux cultures (ou plus selon leur parcours personnel) et savent les combiner dans leur vie. Elles exercent leurs compétences culturelles et interculturelles de manière efficace et ont souvent déjà acquis ou sont en train d'acquérir un ensemble de compétences transculturelles.</p> <p>Le choc culturel peut toutefois être ressenti même à ce stade, à l'occasion d'une expérience de vie inédite ou à l'atteinte d'un nouveau stade de développement.</p> <p>Certaines et certains élèves vont adopter la culture dominante de leur environnement scolaire tout en respectant les valeurs de leur culture d'origine à l'extérieur de l'école. Elles et ils peuvent également se créer une « troisième culture » personnelle, dans laquelle elles et ils allient diverses influences. Ce phénomène s'observe chez les enfants de couples mixtes aussi. À ce stade, plusieurs parents insistent pour que leurs enfants n'abandonnent pas leur culture et, le cas échéant, leur langue d'origine. Typique au sein des minorités, cette préoccupation relative à la perte identitaire est bien connue des Franco-Ontariennes et des Franco-Ontariens.</p>

Source : Élaboré à partir de Haynes, 2007; Bennett, 1998

Ce modèle illustre le processus comme s'il était linéaire, mais il ne l'est pas. Ainsi, les membres d'une même famille peuvent progresser à des rythmes différents. De plus, l'aboutissement n'est pas automatique. Certaines personnes peuvent demeurer à un stade antérieur pendant plusieurs années. L'école peut constituer une ressource cruciale pour offrir l'appui nécessaire afin que le processus d'adaptation se fasse le plus harmonieusement possible pour la personne et la famille.

Le degré de maîtrise de la langue du nouveau milieu de vie compte parmi les facteurs qui ont une incidence sur le rythme du processus. La présence ou non de traumatismes a également une influence. Par exemple, certaines personnes éprouvent une confusion importante aux premiers grands symptômes de réaction traumatique lorsqu'elles commencent à se sentir en sécurité dans leur nouvel environnement.

Les enfants plus jeunes peuvent également être touchés et touchées par le choc culturel, mais leurs réactions sont souvent moins claires à leur stade de développement. Le tableau qui suit peut aider le personnel scolaire à surveiller les besoins des jeunes enfants et à mieux comprendre leur comportement. Cela dit, les éléments du tableau peuvent avoir d'autres causes que le choc culturel. Cette multiplicité des causes constitue l'un des défis du travail pédagogique avec les jeunes enfants.

Comment reconnaître le choc culturel chez les jeunes enfants et pistes d'intervention

Signes possibles de choc culturel	Pistes d'intervention selon l'âge de l'enfant
Signes physiques	
<ul style="list-style-type: none"> • Tombe malade plus facilement (p. ex. infections de l'appareil respiratoire, infections mineures ou perte de poids). Vulnérabilité à des virus inconnus, comme les rhumes et les otites. • Se fatigue rapidement/a de la difficulté à dormir/a besoin de dormir fréquemment. • Se montre apathique, manque d'énergie ou ne peut pas rester assise ou assis tranquillement/ augmentation des tics nerveux (p. ex. se ronge les ongles). 	<ul style="list-style-type: none"> • Au besoin, aider la famille à revoir les gestes et les habitudes pour se protéger contre la transmission des gripes et des infections. • Permettre à l'enfant de dormir plus souvent et plus longtemps. • Encourager les familles à proposer des activités physiques. • S'assurer que les activités physiques font partie d'une routine.
Signes affectifs	
<ul style="list-style-type: none"> • Anxiété extrême au moment des séparations. • Perte de contrôle des émotions. • Expressivité émotive changeante ou passive. • Régression dans les comportements (p. ex. sucer son pouce ou difficulté à gérer ses besoins d'aller à la toilette). • Repli sur soi ou apathie. • Difficulté à jouer. • Tendance à rester dans une certaine partie de la pièce, souvent près de la porte. • Difficulté à se concentrer, facilement distraite ou distrait. • Tendance à répéter les mêmes jeux. • Détresse pendant les périodes de transition. • Comportement différent à l'école et à la maison. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un processus de séparation graduel et assigner une personne-ressource à l'enfant et à la famille. • Intervenir rapidement si l'enfant montre des comportements agressifs. • Offrir des occasions d'exprimer ses émotions. • Si l'enfant reste beaucoup dans une partie de la pièce, lui apporter des jouets ou la ou le guider dans une autre partie de la pièce. • Créer une « aire sanctuaire » où les enfants peuvent s'installer quand elles et ils ne sont pas prêts à jouer. • Encourager l'enfant à se joindre aux activités sans l'exiger.

Signes possibles de choc culturel	Pistes d'intervention selon l'âge de l'enfant
Signes sociaux	
<ul style="list-style-type: none"> • Dépend d'une ou d'un adulte seulement et éprouve de la difficulté à entrer en relation avec d'autres adultes. • Préfère jouer seule ou seul – a peur des autres ou ne semble pas avoir conscience de leur présence. • Reste « rigide » quand on la ou le prend dans ses bras. • Agressivité ou grande passivité dans les jeux avec les autres. • Manifeste de la difficulté à établir des relations avec les autres. Peut éviter le contact visuel. • Observe les autres pendant de longues périodes. • Peut ignorer les adultes qui tentent de la ou de le guider. Dans des cas extrêmes, peut donner « l'impression d'être autiste », mais pendant de courtes durées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner du temps à l'enfant pour observer les autres. • Offrir des activités de modelage quant au langage et au jeu. • À mesure que l'enfant prend de l'assurance, encourager chaque interaction. • Aider à bâtir des amitiés en créant des interactions ludiques entre deux enfants, puis en s'effaçant graduellement. • Proposer des mots qui facilitent les interactions durant les jeux. • Privilégier les approches ludiques et qui font appel aux arts pour entrer en relation avec l'enfant.
Signes cognitifs	
<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à se concentrer. • Peut facilement faire preuve de frustration. • Est susceptible d'abandonner une tâche qui lui pose un trop grand défi. • Peut sembler manquer de curiosité. • Peut réagir fortement à l'usage d'une autre langue que la sienne. • Peut arrêter de parler – peu importe la langue. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager la famille à poursuivre l'utilisation de sa langue maternelle tout en s'investissant dans l'apprentissage du français. • Encourager l'utilisation de la langue maternelle de manière à faire des ponts entre les langues quand c'est possible (approches plurilingues). • Éviter les phrases complexes. • Plutôt que de poser trop de questions, raconter ou décrire – mettre des mots sur les actions. • Offrir des activités qui permettent à l'enfant de renforcer son assurance; une plus grande répétition peut être requise avec les mêmes articles ou jouets. • Proposer des activités qui semblent être appréciées pour graduellement améliorer la persévérance. • Prendre le temps d'appuyer, d'encourager et de rassurer l'enfant. • Offrir des activités de modelage variées au besoin.

Source : CMAS, 2015, p. 32-33 (traduction et adaptation).

NOTION CLÉ

En comprenant mieux le choc culturel et le processus d'adaptation culturelle, on peut associer les comportements à un stade et reconnaître que les obstacles sont temporaires si une approche de soutien et de résilience encadre les enfants. Notre soutien nourrit notre confiance en la capacité de l'enfant à surmonter les obstacles et notre confiance favorise la sienne.

PRINCIPE 2 : NOURRIR LA QUALITÉ DES LIENS AFFECTIFS

CITATION

Être en mesure de se sentir en sécurité avec d'autres personnes est probablement l'aspect le plus important d'une bonne santé mentale; des connexions interpersonnelles sans danger, c'est-à-dire des connexions dignes de confiance, sont fondamentales à la capacité de mener une vie porteuse de sens et de bien-être (traduction libre).

Bessel van der Kolk

La qualité des liens affectifs offert aux élèves est un facteur de protection très important pour nourrir leur résilience et leur bien-être. Cependant, avec les jeunes personnes atteintes de traumatisme, le processus d'établissement de ces liens peut être plus complexe. Ce processus inclut la relation élève-enseignante ou élève-enseignant sans oublier les relations entre les élèves ainsi qu'avec la communauté élargie.

MATIÈRE À RÉFLEXION

Qualité des liens affectifs entre les adultes et les élèves

- À quelles possibilités de développement de liens de qualité avec des adultes les élèves ont-elles et ont-ils accès?
- Nos élèves sont-elles et sont-ils entourés d'adultes qui savent comment dire non à un comportement problématique tout en acceptant l'élève qui a effectué les gestes proscrits?
- Est-ce que les adultes savent comment utiliser la qualité de leur connexion pour susciter le meilleur de l'élève et lui donner confiance en ses capacités?
- Nos élèves se sentent-elles et se sentent-ils écoutés et entendus?
- Existe-t-il au moins une personne dans la vie de chaque élève qui croit en elle ou en lui, et qui voit sa beauté et veut l'aider à s'épanouir? Comment le sait-on?
- Est-ce que les adultes qui occupent une place dans la vie des élèves ont accès à des appuis et à des conditions qui leur permettent de créer et d'entretenir des liens affectifs de qualité avec nos élèves?

Qualité des liens affectifs entre les élèves

- Est-ce que nos élèves ont la possibilité d'observer des liens affectifs de qualité entre les adultes qui les entourent? Peuvent-elles et peuvent-ils observer des liens affectifs de qualité entre des adultes d'identités variées? Par exemple : entre des adultes d'identités de genre, de religions, d'orientations sexuelles, de couleurs de peau différentes?
- Nos élèves sont-elles et sont-ils guidés dans leur apprentissage de modes de résolution des conflits respectueux et efficaces?
- Nos élèves sont-elles et sont-ils guidés, outillés et encouragés à s'entraider et à se réjouir des succès des autres?
- Disposons-nous de stratégies intentionnelles pour inciter nos élèves à apprendre à se connaître et à nouer des amitiés entre les groupes ethnoculturels ou les groupes socioéconomiques? Est-ce que nos élèves constatent ces mêmes habitudes chez les adultes qui les entourent?
- Si une personne extérieure entrait dans notre école, constaterait-elle que les personnes de même couleur de peau sont regroupées entre elles ou que les groupes sont constitués de personnes de couleurs de peau variées, à la cafétéria, en classe, dans les divers programmes offerts à l'école ainsi qu'au salon du personnel?

MATIÈRE À RÉFLEXION (SUITE)

Qualité des liens affectifs entre nos élèves et la communauté élargie

- Quels partenariats existe-t-il entre notre école et la communauté dans laquelle elle évolue? Ces partenariats permettent-ils à nos élèves d'établir des liens significatifs et de qualité avec des adultes et d'autres jeunes à l'extérieur de l'école?
- Nos élèves sont-elles et sont-ils exposés à diverses identités ethnoculturelles et ont-elles et ont-ils la possibilité d'échanger et d'établir des liens avec des personnes d'identités ou de cultures différentes des leurs? Est-ce que nos élèves ont la possibilité d'exprimer de la curiosité face à leur communauté de vie régionale et au-delà?
- Quelles occasions ont nos élèves de ressentir un sentiment d'appartenance en contribuant de manière significative à la santé et à la vitalité de la collectivité élargie? Sont-elles et sont-ils guidés pour éprouver ce sentiment après avoir apporté leur contribution?
- Nos élèves sont-elles et sont-ils exposés régulièrement à une variété de récits et de témoignages de résilience?

Un des effets possibles des vécus traumatisants est la difficulté à entrer en relation avec d'autres personnes et à établir des connexions saines. Par conséquent, il convient parfois de répéter les stratégies d'établissement de liens avec nos élèves, et surtout de les ajuster, lentement et avec conviction, pour que les résultats espérés se produisent.

CLIN D'ŒIL ENTRE LES CULTURES

Les fantômes affamés

La notion de « fantômes affamés » fait partie des traditions bouddhistes. Les fantômes affamés sont de tristes créatures caractérisées par une immense faim et une bouche et une gorge d'à peine le diamètre d'une aiguille. Thich Nhat Hanh utilise cette image pour expliquer que les personnes blessées par la vie peuvent être avides de beauté, de bonté et de liens, mais ne pas être en mesure de les « absorber ». Il ajoute qu'il ne faut pas s'étonner si ces personnes nous recrachent à la figure les aliments donnés. La clé consiste à les nourrir à petites doses, patiemment, chaque jour. La beauté, la bonté et les liens pourront alors être instillés en quantité suffisante pour combler la faim, reconstituer les forces intérieures et favoriser des relations saines.

Transposons l'image de l'élève mourant de faim devant nous à qui nous donnerions à manger doucement une cuillerée à la fois aux blessures psychiques « abstraites ».

Le renard, quand il dit au petit prince : « On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux », illustre également ce propos.

Il existe une foule d'idées pour tisser des liens affectifs de qualité, mais souvent les gestes les plus simples suffisent, comme s'assurer de bien apprendre et de bien prononcer le nom de l'élève – et inviter les pairs à faire de même.

PRINCIPE 3 : ÉTABLIR ET ENTRETENIR LE SENTIMENT DE SÉCURITÉ

Notre cerveau possède des régions consacrées à la détection des dangers et à notre survie. L'expérience de traumatismes peut rendre ces régions plus sensibles et plus actives. Lorsqu'elles sont activées, ces régions entraînent des réactions physiques qui entravent le processus d'apprentissage. Le personnel scolaire doit donc porter une attention particulière à la création et à l'entretien d'un sentiment de sécurité physique, affective, sociale, culturelle et intellectuelle chez les élèves.

PISTES À CONSIDÉRER

Certaines pratiques simples sont particulièrement bénéfiques pour les élèves ayant vécu des traumatismes, particulièrement ceux liés à des conflits violents :

Adopter des habitudes ou des rituels

La mise en place et le respect d'activités routinières permettent de concrétiser la stabilité et offrent des points de référence dans un quotidien banal et rassurant. Les habitudes ou les rituels de gestion de classe et de gestion des comportements problématiques rendent les journées prévisibles. Dans un tel contexte, la prévisibilité nourrit le sentiment de sécurité – je sais ce qui va arriver et je sais qu'il n'y a pas de quoi avoir peur.

Expliquer les pratiques et les procédures d'urgence le plus tôt possible

Les élèves qui effectuent un exercice d'évacuation ou de confinement sans comprendre – surtout dans le cas où elles et ils ne maîtrisent pas la langue de communication – peuvent ressentir un très haut degré de stress.

Décrire et montrer clairement et explicitement les comportements attendus

Les jeunes qui veulent adopter un comportement souhaitable ne peuvent y arriver si elles et ils ne comprennent pas précisément ce qui est attendu d'elles et d'eux, d'autant plus que les attentes varient d'un pays à l'autre. Les élèves gagnent en sécurité si elles et ils connaissent les gestes attendus dans la ou les cultures qui la ou le voient grandir et ont la possibilité de s'exercer à la maîtrise de ces gestes.

Offrir des choix et nourrir les processus de prise de décisions

L'expérience de traumatismes s'accompagne en général du sentiment intense de n'avoir aucun contrôle sur les événements, du sentiment brutal et intime d'impuissance. Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix – y compris le droit de refuser – peut les aider à retrouver la sensation de contrôle. Cependant, cet objectif peut être long à atteindre pour diverses raisons. Par exemple, la jeune personne peut n'avoir jamais été autorisée à faire des choix et à en gérer les conséquences. La conception nord-américaine d'autonomie est culturelle. Elle ne va pas nécessairement « de soi », mais peut être apprise.

Cultiver des habitudes de communication non violente envers toutes et tous

De saines habitudes de communication interpersonnelle et collective créent des environnements plus sécuritaires à divers égards. Encourager cette habileté de manière systémique avec les élèves favorise le sentiment de sécurité.

Tenir compte du contexte sociopolitique et cultiver les compétences interculturelles

De solides compétences interculturelles sont nécessaires pour les mettre au service de notre pédagogie. Cela est d'autant plus vrai que notre propre perspective est façonnée par nos expériences et influence notre compréhension de ce qui se passe autour de nous. Notre habileté à tenir compte du contexte et nos compétences interculturelles contribuent directement au sentiment de sécurité de nos élèves. Les compétences interculturelles d'une personne reposent sur sa propre compréhension d'elle-même en tant qu'être façonné par des forces culturelles variées. Le fait de le ressentir intérieurement permet d'inférer qu'il en est ainsi pour autrui aussi.

Exprimer de diverses manières – et avec cohérence – aux élèves qu’elles et ils sont à leur place

Si le personnel scolaire éprouve un stress parce qu’il ne sait pas comment soutenir des élèves en classe, ces dernières et ces derniers éprouvent un stress supérieur de ne pas se sentir à leur place ou de se sentir rejetés. Chaque geste effectué pour que les élèves se sentent à leur place dans notre salle de classe, dans notre école, au sein de la collectivité élargie, est important.

MATIÈRE À RÉFLEXION

Éléments déclencheurs évitables?

Comment pouvons-nous « trier » certains jeux, décorations ou pratiques populaires susceptibles de provoquer de la confusion ou des réactions douloureuses chez des enfants ayant vécu des traumatismes?

Certains jeux animés par les adultes font appel à un imaginaire rempli « d’explosions », de « bombes » ou de « tirs ». De tels jeux risquent de raviver des souvenirs chez les élèves venant de contextes de conflits armés. Comment préserver l’énergie et le plaisir du jeu en éliminant les éléments déclencheurs des souvenirs traumatiques?

Certaines décorations d’Halloween, notamment les squelettes ou les corps démembrés (même ludiques) peuvent activer des souvenirs douloureux. Comment conserver le plaisir des petites « peurs » associées à des traditions comme l’Halloween en préservant l’affect des enfants traumatisés?

De la même manière, les commémorations du jour du Souvenir peuvent être perçues comme une glorification de la guerre – à travers le prisme de l’expérience directe de la violence. Comment préparer les élèves pour qu’elles et ils comprennent la signification de cette journée et se sentent en sécurité? Y aura-t-il des personnes en uniforme dans les rues? Les élèves et leurs familles sont-ils au courant? Savent-ils que les diverses manifestations publiques associées au jour du Souvenir ne représentent pas un danger?

Certaines et certains élèves peuvent avoir vu des corps découpés. Faisons-nous preuve de vigilance dans les cours d’anatomie?

Lors d’une excursion scolaire, les élèves pourraient longer un terrain d’exercices militaires et entendre le bruit d’obus. Est-ce que les élèves sont au courant de la présence de militaires et que ces personnes ne constituent pas un danger?

Des événements joyeux peuvent avoir lieu dans la communauté, tels que des spectacles aériens ou des feux d’artifice. Les élèves et leurs familles sont-ils au courant de ces événements? Leur a-t-on expliqué en quoi ils consistent et qu’ils sont sans danger?

Parfois, « la tête » sait qu’il n’y a pas de danger, mais « le corps » réagit. Qu’a-t-on aidé l’élève à placer dans sa propre trousse de *premiers soins affectifs* pour prendre soin de soi – y compris de manière proactive – en de tels moments?

Pour favoriser le parcours résilient de nos élèves, il est nécessaire de miser sur la création de pratiques et d’environnements sécurisants. Tout le travail consacré à l’entretien d’un climat scolaire positif s’inscrit dans une compréhension écosystémique de la résilience. Lorsque nos élèves ont subi des traumatismes, la qualité de notre attention est d’autant plus importante que leurs systèmes de survie sont devenus plus sensibles.

POUR EXPLORER LES DIMENSIONS DU SENTIMENT DE SÉCURITÉ

Sécurité physique

- Quelles sont les stratégies en place pour assurer la sécurité physique de nos élèves? Sont-elles efficaces? Les élèves les comprennent-elles? Est-ce que les élèves savent comment recourir à ces stratégies?
- Est-ce que nos élèves sont en sécurité au-delà des murs de l'école? Connaissons-nous les réseaux qui peuvent contribuer à cette sécurité? Travaillons-nous activement avec eux? Connaissons-nous les particularités de nos élèves ou les situations qui les rendent plus vulnérables? En tenons-nous compte lorsque nous analysons les risques pour leur sécurité physique?
- Si l'on considère les différentes sphères d'influence de l'écosystème de la résilience (p. 34), est-ce que notre élève est en sécurité? Comment le sait-on?

Sécurité émotionnelle ou affective

- Quelle est la qualité de la sphère d'influence affective de l'élève (p. 34)? Quelles stratégies sont mises en place pour favoriser la qualité de cette sphère d'influence? Les parents et les autres membres de la famille ont-ils été exposés à des expériences traumatisantes semblables? Ont-ils accès à des services de soutien pour favoriser leur santé et leur capacité à contribuer à la sécurité affective de leurs proches? Que peut faire l'école pour favoriser cet accès et diminuer le stress ou la stigmatisation associée à ces services?
- Offrons-nous un environnement scolaire où nos élèves ne craignent pas les menaces, les moqueries, les actes de provocation, l'isolement, les humiliations, la stigmatisation et d'autres dangers?

Sécurité intellectuelle ou cognitive

- Quelles stratégies sont mises en place pour s'assurer que les pratiques de protection de nos élèves ne nuisent pas à la réalisation de leur potentiel cognitif?
- À quelles expertises allons-nous recourir pour nous assurer de ne pas confondre les besoins tels que ceux liés au développement des compétences langagières, à des expériences de scolarisation dans un autre pays ou à des expériences de traumatismes et la détermination de troubles d'apprentissage, de retards mentaux ou d'étiquettes comportementales?
- Connaissons-nous les risques associés à certaines pratiques pédagogiques par rapport au développement langagier et cognitif? Quelles stratégies mettons-nous en place pour prendre en compte ces risques?
- Avons-nous un sentiment aigu de l'influence inconsciente de certains de nos stéréotypes négatifs sur notre pratique pédagogique? Quelles stratégies mettons-nous en place pour réduire leurs effets? Par exemple : Quand nos élèves commettent une erreur ou un impair, comment savons-nous que notre interprétation de la situation est juste et que notre accompagnement leur permet de se corriger?
- Quelles activités de vérification de l'équité menons-nous dans notre école dans le domaine des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation pour nous assurer qu'aucun sous-groupe d'élèves n'est désavantagé dans sa réussite scolaire?

MATIÈRE À RÉFLEXION (SUITE)

Sécurité sociale

- Quelle est la qualité des interactions sociales des adultes à l'école? Traitons-nous chaque adulte avec respect? Les rapports de pouvoir sont-ils équitables? Est-ce que les élèves sont en mesure d'apprendre à établir et à entretenir des relations interpersonnelles positives et significatives en les observant?
- Est-ce que les élèves apprennent à s'entraider et à se protéger de manière saine et appropriée?
- Sachant que l'expérience de traumatismes nuit à la capacité d'entrer en relation, les adultes sont-elles et sont-ils outillés pour guider l'apprentissage et le cheminement progressif des élèves dans ce domaine?
- Aidons-nous activement les élèves à tisser des liens avec des personnes de groupes identitaires variés?

Sécurité culturelle

- Comment valorisons-nous et respectons-nous la diversité des identités et des cultures de nos élèves?
- Aidons-nous nos élèves à découvrir la culture d'autrui avec curiosité et humilité?
- Faisons-nous preuve d'une pédagogie qui prend en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves?
- Sommes-nous sensibles à des questions telles que : Comment mon élève musulmane se sent-elle par rapport à la tuerie qui a eu lieu dans une mosquée? Que comprend-elle? Comment mon élève d'origine somalienne se sent-il par rapport à la mort d'un Somalien lors d'une intervention policière? Cet accident nuit-il au sentiment de sécurité, non seulement de mes élèves d'origine somalienne, mais également de mes élèves d'autres origines et d'autres cultures?
- L'histoire et la culture des élèves sont-elles prises en compte dans nos décisions les concernant?

Nous souhaitons que nos élèves puissent raconter leurs expériences sans peur, ni honte. Toutefois, leurs propres témoignages peuvent les perturber intérieurement. Si les professionnelles et les professionnels de la santé mentale sont équipés pour traiter ces dynamiques, en salle de classe les paramètres sont différents.

Si nos élèves racontent en classe des expériences difficiles, nous recommandons de revenir sur le sujet pour vérifier leur état émotionnel et les rassurer. Selon la nature des témoignages et l'âge des élèves, on peut se demander :

- Pour l'élève qui témoigne : Quel appui ou suivi est/devrait être mis en place et comment puis-je la ou le diriger vers ces services? Dans les heures qui suivent son témoignage, l'élève sera-t-elle seule ou sera-t-il seul ou avec des personnes à qui elle ou il peut parler?
- Pour les élèves qui écoutent : Quels retours faire? À quel moment et de quelle manière?

Attention : Le partage d'expériences entre élèves ayant vécu des situations semblables peut briser le sentiment d'isolement et créer un effet de rapprochement. Cependant, lorsque les élèves partagent spontanément leur expérience avec des personnes – élèves ou adultes – qui n'ont pas eu le même genre de parcours qu'elles et eux, il convient de faire preuve de vigilance. En cette ère de télé-réalité et de divertissements à sensations fortes, les souffrances d'autrui peuvent être traitées comme des produits de consommation ou faire l'objet d'une fascination malsaine. L'élève peut être questionnée ou questionné de toutes sortes de manières, mais une fois sa « prestation » terminée, peut se retrouver seule ou seul dans la vulnérabilité de ses souvenirs ranimés, son auditoire ayant passé à une autre source de divertissement.

De plus, lors de tels partages, des messages intimidateurs ou haineux peuvent être exprimés contre la personne qui témoigne. Les adultes se doivent d'intervenir dans de tels cas. Pour paraphraser Elie Wiesel, le silence des témoins joue toujours en faveur des personnes qui agressent, jamais en faveur des victimes, car dans leur silence, les témoins abandonnent ce qu'elles et ils ont de pouvoir aux personnes qui ont commis l'agression et participent ainsi, sans le vouloir, à isoler la victime. Pareille situation compromet les efforts d'un milieu favorisant la résilience.

Enfin, lorsqu'une ou un adulte est expressément invité à témoigner de ses expériences difficiles à des fins éducatives, détenons-nous toutes les informations requises pour offrir un contexte sécuritaire et sécurisant? Par exemple, une fois la présentation terminée, les élèves auront-elles et auront-ils accès à un soutien adapté pour composer avec les souvenirs ravivés ou les émotions éveillées?

Ces considérations ne doivent pas être interprétées comme une mise en garde contre les témoignages. La gestion des sentiments de malaise qui surviennent face à la souffrance d'autrui fait partie des apprentissages pour devenir une personne et une citoyenne ou un citoyen empathique.



PRINCIPE 4 : EXPLOITER DES PRATIQUES DE PLEINE CONSCIENCE

Bessel van der Kolk, expert éminent du traitement des traumatismes, affirme qu'une des priorités des intervenantes et des intervenants auprès des personnes ayant subi des expériences traumatisantes doit consister à les aider à vivre pleinement et fermement dans le présent. Les pratiques de pleine conscience visent justement à enseigner cette capacité.

DÉFINITION

La pleine conscience, c'est d'être attentif, volontairement, au moment présent.

Laurie Grossman

À la suite d'expériences traumatisantes, le sentiment d'accablement par rapport à ce qui ne peut être changé est normal. Les réactions physiques à ces expériences ne facilitent pas la pratique de la pleine conscience, laquelle peut pourtant aider à lâcher prise et à se débarrasser de l'emprise du passé sur le présent.

Il ne faut pas s'étonner que les enfants aient du mal à se concentrer et à se détendre pendant le processus d'apprentissage. Il est important de se sentir en sécurité pour apprendre. Une approche graduelle et empreinte de bienveillance est de mise.

Lorsque les pratiques de pleine conscience s'inscrivent dans une perspective de croissance, elles favorisent directement l'engagement de l'élève dans ses apprentissages.

NOTION CLÉ

La pleine conscience aide à se rendre compte des moments d'inattention et facilite le rétablissement de l'attention requise pour une tâche.

Fondamentalement, la pratique de la pleine conscience renforce le contrôle de l'attention et les capacités d'autorégulation des décisions, des gestes et du comportement. L'autorégulation de l'attention sous-tend également le développement de l'empathie, puisqu'elle met à contribution l'aire ventromédiane responsable des jugements éclairés sur l'effet de ses actions sur soi **et** sur autrui.

De fait, la pratique de la pleine conscience permet de développer au moins deux aspects de l'attention :

- la capacité de désengager son attention de son point de focalisation du moment, de la porter sur un autre objet et de la maintenir sur cet objet;
- la capacité de résister aux distractions internes et externes.

Autrement dit, l'amélioration de la *méta-attention*, soit la capacité de poser notre propre attention sur l'état et la qualité de notre attention elle-même et de la réguler en conséquence, contribue à l'accroissement de la capacité de résilience.

Nous pouvons nous exercer à concentrer notre attention sur l'un des éléments suivants :

- notre monde intérieur et l'effet anticipé de nos décisions sur nous;
- le monde extérieur et l'effet anticipé de nos décisions sur lui;
- les autres et l'effet anticipé de nos décisions sur elles et eux.

Source : Élaboré à partir de Goleman, 2013, et de Bourassa, Menot-Martin et Phillion, 2017.

Parmi les séquelles que peuvent avoir les personnes qui ont vécu des traumatismes, citons l'expérience de moments de détachement ou de retours en arrière (*flashbacks*). Les pratiques classiques qui misent sur la respiration en pleine conscience et l'ouverture complète créent des conditions qui peuvent activer ce type d'expériences chez certaines personnes.

De plus, une personne traumatisée peut inconsciemment éviter de porter attention à ses sensations intérieures, car certaines d'entre elles sont trop pénibles et envahissantes. Il s'agit d'un mécanisme de défense du système de survie pour ne pas se sentir submergée ou submergé. En pareil cas, des exercices de pleine conscience peuvent susciter de la détresse au lieu d'apaiser.

Pour diminuer ce risque, nous conseillons fortement de commencer l'apprentissage de la pleine conscience par un exercice inspiré d'une technique élaborée par Betty Erickson, qui consiste à installer un ancrage dans le temps et dans l'espace afin de court-circuiter les pertes de contact avec le moment présent. Cette technique est connue sous le nom de 5 - 4 - 3 - 2 - 1. Grâce à cette technique, le membre du personnel scolaire qui constate qu'une ou un élève perd le contact avec le moment présent (agitation, hyperventilation, pleurs, cris, etc.) peut utiliser cette « sortie de secours » avec l'élève (et le groupe le cas échéant) pour dévier l'attention vers l'extérieur – **à condition que** la technique ait été enseignée et soit maîtrisée par les élèves.

Technique d'ancrage en pleine conscience : 5 - 4 - 3 - 2 - 1

Les éléments du décompte suivant sont prononcés à voix haute ou intérieurement, selon les besoins et les préférences de la personne ou du moment. Un aide-mémoire de cette technique peut être créé par l'élève pour y recourir au besoin.

5 – Je nomme 5 choses que je vois – ici et maintenant.

4 – Je nomme 4 choses que j'entends – ici et maintenant.

3 – Je nomme 3 sensations que je ressens – ici et maintenant.

2 – Je nomme 2 parfums ou senteurs que je sens – ici et maintenant.

1 – Je nomme 1 saveur que je goûte – ici et maintenant. (Possibilité de prendre une bouchée ou une gorgée de l'aliment pour se concentrer sur la sensation.)

RESPIRER EN PLEINE CONSCIENCE

Il existe une multitude de ressources et d'approches pour pratiquer la pleine conscience. Ces méthodes reposent souvent sur la présence à notre propre respiration. Les consignes de base sont les suivantes :

- Adopter une position confortable.
- Fermer les yeux (au choix).
- Centrer doucement son attention sur la respiration. Répéter des paroles pour les aider à maintenir son attention sur sa propre respiration. Le moine bouddhiste Thich Nhat Hanh suggère une formule comme celle-ci :
 - J'inspire, je calme mon corps.
 - J'expire, je souris.
- Observer le processus de respiration dans son corps sans juger ou commenter intérieurement.
- Si des idées ou des commentaires intérieurs émergent à la conscience, les observer simplement, sans se juger, sans se gronder, en les laissant aller et en ramenant son attention à la respiration en douceur.

Le temps accordé à cette pratique peut être court au départ, puis augmenter graduellement – un peu plus longtemps chaque jour ou chaque fois qu'on a réussi à exécuter la séance visée à condition que l'expérience soit positive – afin d'accroître la capacité lentement. Cette lenteur est particulièrement importante pour les personnes qui ont vécu des traumatismes, car les moments de silence avec elles-mêmes peuvent faire ressurgir des souvenirs douloureux. Certaines et certains élèves trouvent utile de tenir une « ancre » qu'elles et ils ont choisie, un objet qui symbolise l'ancrage dans le moment présent – aussi simple qu'un joli caillou que la jeune personne tient au creux de sa main. Si l'état mental ou psychologique de l'élève la ou le conduit dans le passé, elle ou il peut serrer doucement l'objet pour se rappeler qu'elle ou il est « ici et maintenant ». Les jeunes peuvent préférer garder les yeux ouverts. L'objet, même très simple comme un caillou, offre un endroit neutre où poser le regard.

Si ces stratégies simples ne suffisent pas ou provoquent des réactions difficiles, un appui spécialisé peut être nécessaire. Les spécialistes en santé mentale sont généralement mieux outillés et outillés pour aider l'élève à surmonter les obstacles à la pratique de la pleine conscience et aux soins de soi.

POUR ALLER PLUS LOIN

Des ressources telles que *Calme et attentif comme une grenouille* d'Eline Snel guident les pratiques de développement des capacités de pleine conscience. De très bons extraits sont disponibles sur YouTube. Il existe également une version pour les adolescentes et les adolescents : *Respirez : La méditation pour les parents et leurs ados*. Au moment de choisir des ressources ou des méthodes, **évitez les techniques de visualisation** qui décrivent des lieux ou des sensations. Le script choisi peut potentiellement, par inadvertance, raviver chez la jeune personne des souvenirs douloureux.

PISTES À CONSIDÉRER

Il existe une variété d'options pour apprendre à gérer son attention qui est à la base de toutes les pratiques de pleine conscience. Voici quelques idées :

Calmer la tempête

Utiliser des boules à neige (*snow globes*) commerciaux ou en fabriquer avec les élèves. Chaque élève, individuellement ou en groupe, secoue la boule à neige puis regarde les particules tomber jusqu'à ce qu'elles se soient toutes déposées.

Quête de couleurs

Proposer aux élèves de recueillir (par exemple dans la nature) ou de noter individuellement et en silence le nom et l'emplacement d'objets qui ont une certaine couleur. Si l'élève commence à apprendre la langue, l'exercice peut être réalisé à l'aide d'un appareil photo. Une discussion pour intégrer le vocabulaire peut avoir lieu à un moment approprié.

Possibilités d'activités au terme de la quête :

- **À l'oral** : Les élèves en équipes partagent et décrivent leurs trouvailles. Pour les élèves qui apprennent la langue, l'exercice permet le développement de vocabulaire.
- **À l'écrit** : Les élèves rédigent une composition spontanée, par exemple la description d'un des objets observés. Les objets peuvent également servir aux élèves pour inventer des comparaisons au moment de l'étude des figures de style.

Bouchées en pleine conscience :

Prévoir deux « bouchées » par élève. Une bouchée peut être un morceau de fruit par exemple.

- La première « bouchée » est distribuée à chaque élève et les élèves sont invitées et invités à la manger.
- Encourager alors les élèves à écrire quelques phrases (ou mots selon le niveau de compétence en français) pour décrire cette bouchée.
- Demander aux élèves de lire ce qu'elles et ils ont écrit.
- Indiquer aux élèves que vous allez répéter l'expérience, mais que cette fois, elles et ils devront aller lentement, déguster la bouchée en s'attardant sur toutes les sensations qu'elle procure.
- Distribuer la seconde « bouchée » et commencer la dégustation lente.
- Inviter les élèves à décrire par écrit leur expérience de cette deuxième dégustation.
- Inviter les élèves à lire ce qu'elles et ils ont écrit.
- Animer une discussion sur la comparaison de la première dégustation avec la deuxième. Comparer également les écrits associés à la première dégustation et les écrits inspirés par la deuxième.



PRINCIPE 5 : DÉVELOPPER UNE LITTÉRATIE DES ÉMOTIONS ET DES EFFETS DU TRAUMATISME

La recherche en psychologie cognitive et dans le domaine des neurosciences nous permet aujourd’hui de comprendre que les émotions et la cognition s’influencent de manière intégrée et multidirectionnelle. Ainsi, si nous nous préoccupons des fonctions cognitives nécessaires à l’apprentissage de nos élèves, il nous faut également nous intéresser à la dimension affective pour être efficaces. L’affect joue un rôle essentiel pour penser avec justesse et pertinence.

Lorsqu’une jeune personne vit des expériences difficiles, les adultes qui l’entourent, avec de bonnes intentions, l’invitent à rester dans le registre des émotions positives. Cette invitation bien intentionnée risque de l’amener à croire qu’il vaut mieux se couper de ses expériences négatives, au risque de nier ses expériences réelles.

Or, l’émotion, c’est prendre note de ce que ressent le corps. Ignorer ses émotions peut pousser à agir sans se poser de questions sur l’effet que nos actions auront sur nous, sur les autres et sur le monde qui nous entoure.

La capacité des élèves à ressentir, à identifier, à nommer et à reconnaître les émotions rattachées à leur vécu et au vécu d’autrui est un savoir crucial qu’il convient de développer pour la santé des individus et des sociétés.

NOTION CLÉ

La question de l’évitement des émotions douloureuses

C’est chose commune chez les personnes qui ont vécu des expériences traumatisantes de croire qu’il vaut mieux tout faire pour éviter d’y penser et de ressentir les émotions que ces situations ont suscitées. Cependant, la recherche révèle que ce type d’évitement a tendance à engendrer une plus grande détresse – et même à contribuer au développement du syndrome post-traumatique ou d’états dépressifs (Goldsmith Turrow, 2017).

Dans la boîte à outils – pour mieux intervenir

Instinct de survie et traumatismes

Il peut être utile pour les élèves – et pour les adultes – de connaître les effets des expériences traumatisantes et de l’exposition à des situations prolongées de stress toxique sur le corps humain. En apprenant sur le sujet, les personnes peuvent réaliser qu’elles ne sont ni folles, ni faibles, ni stupides, et qu’un être humain subit parfois des blessures réelles, même si elles sont invisibles.

Pour aborder cette question en classe sans entrer dans le détail des expériences personnelles des élèves, nous pouvons examiner les états physiologiques engendrés par un stress important vécu par les élèves (accident, deuil, maladie, etc.). La situation n’a pas besoin d’être décrite. Un régime de vie incorporant des activités physiques et des séances de méditation peut aider à diminuer les effets des expériences traumatisantes.

L'instinct de survie se manifeste par deux réactions dirigées par deux parties différentes du système nerveux autonome :

- **La réaction de lutte ou de fuite – activation**

Réactions instinctives de survie qui nous poussent à nous battre ou à fuir face à une menace, à un danger.

- **La réaction de figement ou de relâchement – immobilisation ou paralysie**

Réactions instinctives de survie qui nous poussent à nous immobiliser et à nous faire toute petite et tout petit pour ne pas nous faire remarquer, « disparaître » ou « faire le mort » face à une menace, un danger.

Ces réactions ne sont pas le résultat de décisions volontaires ou conscientes. Le système nerveux autonome est responsable de ces fonctions « automatiques ».

Lorsqu'une personne a été exposée à des expériences traumatisantes ou à des situations de stress toxique pendant de longues périodes, le cerveau et le corps peuvent se trouver « prisonniers » d'un « mode survie » qui accomplit des efforts permanents pour protéger la personne de dangers qui n'existent plus. Ainsi, ce système peut se voir activé n'importe où, n'importe quand.

Le cerveau et le corps passent d'une réaction à l'autre dans un effort de préservation et de survie. La personne concernée n'est probablement pas en mesure de sentir ce qui se passe, ni la personne qui l'observe de le voir. Ces systèmes peuvent être « figés » depuis si longtemps que la personne (ou celles qui l'observent) croit que sa personnalité est en cause plutôt que les séquelles de ses expériences.

Pour qu'une personne puisse apprendre, le cerveau doit pouvoir accéder à un état calme et attentif. Lorsque les réactions de survie sont activées, le mode survie prend le contrôle. La personne ne peut alors utiliser qu'une fraction de sa capacité normale d'apprendre.

La **Fiche C : L'instinct de survie** (p. 78-79) explique comment ces réactions nous aident à survivre. Cette fiche peut être intégrée à l'étude de la biologie ou appuyer l'étude de témoignages historiques ou contemporains et l'étude de personnages de romans ou de films. Cette fiche peut également être remise aux parents, sachant que, parfois, les parents s'y reconnaîtront.

NOTION CLÉ

Volonté et réactions de survie

Dans l'étude des effets des expériences stressantes sur notre système nerveux, notre cerveau ou notre corps en général, il convient d'éviter de communiquer aux élèves l'idée qu'on ne peut que subir nos réactions de survie, car elles sont automatiques.

Il est vrai que lorsque le système est activé, notre pouvoir d'arrêter les réactions est limité. Par exemple, en cas d'énurésie ou d'encoprésie, l'élève n'est pas en mesure de contrôler ses sphincters. Ce genre d'expérience entraîne suffisamment de détresse pour ne pas amener l'élève en plus à croire qu'elle ou il aurait pu empêcher ces accidents en y mettant plus d'efforts.

Toutefois, il est possible d'apprendre à prendre soin de soi afin que le système soit moins actif.

L'activité physique et la méditation jouent à cet égard un rôle clé. **Les notions examinées dans le présent ouvrage visent justement à créer des expériences et des contextes qui aideront nos élèves à atteindre le plus souvent possible un état intérieur calme et attentif – propice à l'apprentissage.**

Lorsque la personne comprend ce qui se passe en elle, les raisons pour lesquelles son corps réagit d'une certaine manière, elle est rassurée et, donc, plus réceptive à l'apprentissage.

En accompagnant nos élèves dans cette réflexion et en leur faisant faire des exercices physiques, nous pouvons peu à peu accroître leur capacité à prendre soin d'elles et d'eux et à se réguler. Cependant, en fonction de l'âge ou de l'intensité des expériences de l'élève, un encadrement peut devoir être ajouté à notre accompagnement – avec bienveillance et compassion – comme les petites roues stabilisatrices fixées aux vélos pour favoriser l'apprentissage jusqu'à ce que les enfants n'en aient plus besoin. Le besoin de soutien dans les activités pédagogiques peut durer longtemps. Il convient alors de célébrer chaque petite victoire comme preuve que l'élève reprend ses forces peu à peu.

LIRE ET DIRE LES ÉMOTIONS

Le travail visant à améliorer le vocabulaire et les « manières de dire » l'émotion est utile pour toutes et tous les élèves, mais revêt une importance supplémentaire pour les élèves qui doivent composer avec des traumatismes et les élèves ayant besoin d'un programme d'actualisation linguistique en français (ALF).

Il est important d'apprendre des mots pour nommer ce que l'on ressent et reconnaître ce qu'une autre personne ressent ou pourrait ressentir. Cette capacité contribue au respect de soi et au respect des autres.

NOTION CLÉ

Émotions, cultures et couleurs de peau

La nature et la qualité de nos interactions dépendent de notre capacité à lire et à interpréter les émotions des gens qui nous entourent. Cette capacité est constamment sollicitée chez les gens qui travaillent en milieu scolaire. Toutefois, un ensemble grandissant de recherches indique que la lecture des émotions chez les personnes de cultures ou de couleurs de peau différentes n'est pas toujours facile.

Ces difficultés de lecture reposent sur au moins trois facteurs influencés par la culture :

- La représentation mentale qu'on se fait de l'expression faciale et corporelle de diverses émotions et de différents états affectifs – À quelle expression faciale nous attendons-nous quand une personne montre une émotion quelconque?
- Les régions du visage observées lorsqu'on veut vérifier l'expression – Quelles parties du visage d'une personne regardons-nous pour décoder l'émotion exprimée?
- Les codes moraux qui permettent ou non d'exprimer une émotion – Est-ce que cette personne a « le droit » d'exprimer cette émotion en présence de cette autre personne ou non?

Au-delà de la culture, des facteurs liés à la couleur de peau exercent une influence. Lorsqu'un individu n'est pas suffisamment exposé à des personnes dont la couleur de peau est différente de la sienne, il peut éprouver des difficultés à interpréter leurs expressions faciales. Ce type de biais – erreur inconsciente de décodage – s'établit dès l'âge de 3 à 5 ans.

Il est cependant possible d'apprendre à décoder à l'aide de stratégies conscientes et ciblées.

Les émotions sont souvent qualifiées de « négatives » ou de « positives ». Les études sur l'apport de l'émodiversité confirment que toutes nos émotions ont leur place, puisqu'elles expriment comment nous nous sentons. Il est plus pertinent de parler d'émotions « agréables » ou « désagréables », car les émotions sont rattachées à des sensations. La colère, par exemple, a sa place et s'avère légitime, importante, voire potentiellement positive à certains moments de la vie, car elle permet de se questionner et de tirer des leçons des situations. En général, ce n'est pas l'émotion qui est le problème, c'est la décision de réaction.

S'il est difficile de contrôler nos émotions spontanées, en revanche notre action face aux états émotifs peut être contrôlée. Nos réactions émotives sont porteuses d'informations qu'il est important d'apprendre à écouter. Les capacités cultivées en pleine conscience pour focaliser notre attention sur le monde intérieur et sur autrui jouent dans ce cas un rôle utile.

Marshall Rosenberg, créateur de la communication non violente, a développé une approche pour aider les gens à décoder les informations. Il amène les personnes à prendre conscience de leurs émotions et à déterminer les besoins légitimes qui s'y rattachent.

Rosenberg explique que :

- lorsque nous vivons une émotion agréable, c'est que nos besoins ont été satisfaits;
- lorsque nous vivons une émotion désagréable, c'est que nos besoins n'ont pas été satisfaits.

La **Fiche D : Comprendre ses besoins** (p. 80) offre des exemples de ce que l'on peut considérer comme des besoins légitimes. Rosenberg précise que les personnes tentent parfois de combler un besoin légitime de manière inadéquate. En cernant le besoin que la personne tente de combler, on peut l'aider à trouver des options efficaces, saines et respectueuses. Il s'agit d'une des manières les plus efficaces d'aborder les comportements problématiques.

Rosenberg ajoute que lorsque nous sommes aptes à lire les sentiments et les besoins de l'autre, nous ressentons notre ressemblance, la condition humaine qui nous relie.

Pistes à considérer

Le dé des émotions (communication orale)

- Les élèves doivent d'abord apprendre à reconnaître les expressions faciales associées aux émotions. L'activité qui suit permet de consolider cet apprentissage.
- Fabriquer un dé des émotions à l'aide de la **Fiche E : Le dé des émotions** (p. 81).
- En équipe de deux à cinq élèves, chaque élève lance le dé et répond à une question donnée à l'avance en lien avec l'émotion indiquée sur le dé. Par exemple :
 - Comment fais-tu pour reconnaître que tu ressens cette émotion?
 - Comment fais-tu pour reconnaître quand une autre personne ressent cette émotion?
 - Raconte une situation où tu as ressenti cette émotion.
 - Raconte une situation où une amie ou un ami a ressenti cette émotion.
 - Raconte une situation où le personnage d'une histoire s'est senti comme ça.
 - Que fais-tu quand tu ressens cette émotion?
- Les images du dé peuvent être remplacées par des photos de personnes connues, en incluant des personnes de couleurs de peau variées. Le cerveau apprend difficilement à décoder les expressions faciales des personnes de couleurs de peau qu'il n'a pas à décoder régulièrement.

Décoder les sentiments (communication orale)

- Explorer le vocabulaire des émotions de la **Fiche F : Décoder les sentiments** (p. 82) avec les élèves.
- Chaque équipe de deux à quatre élèves a en main une copie de la fiche et deux dés.
- Chaque élève lance les deux dés tour à tour. Les dés déterminent une position sur la grille. Si une joueuse ou un joueur tombe deux fois sur la même émotion, elle ou il peut relancer un des dés.
- Une fois la case déterminée, chaque joueuse ou joueur répond à une question qui a été élaborée pour toutes et tous les élèves (voir les exemples de questions pour le dé des émotions). La question sur le personnage d'une histoire peut être modifiée pour s'appliquer à un personnage de roman, à une figure historique ou à une personnalité de l'actualité.
- Dans un deuxième temps, cette activité peut être enrichie de la **Fiche G : Mes émotions sont des messages** (p. 83) pour que chaque joueuse ou joueur relie l'émotion qui fait l'objet de l'anecdote ou de l'histoire rapportée à un besoin satisfait ou non satisfait.

La roue des émotions (communication orale, écriture et lecture)

Communication orale :

Quand on traite de communication orale, l'accent est mis en général sur ce que les élèves disent, et non pas sur l'écoute. Le développement des habitudes et des capacités d'écoute est important dans une société démocratique et pluraliste.

- En équipe de deux, l'élève A raconte pendant quatre minutes une expérience mémorable et l'élève B écoute attentivement et sans juger. L'objectif consiste à pratiquer l'écoute en pleine conscience en focalisant son attention sur ce que l'autre dit et la manière dont elle ou il le dit.
- Au bout des quatre minutes, les deux élèves A et B examinent la **Fiche H : La roue des émotions** (p. 84) pour déterminer l'émotion dominante. Ont-elles et ont-ils choisi la même émotion? Pourquoi?
- L'exercice peut s'arrêter à cette étape si les élèves ont besoin de maîtriser le vocabulaire des émotions avant de s'intéresser aux besoins.
- Les élèves peuvent ensuite passer à la deuxième étape : l'élève A reprend son histoire en faisant ressortir l'émotion et en désignant le besoin satisfait ou non satisfait associé. La fiche **Fiche D : Comprendre ses besoins** (p. 80) ou la **Fiche G : Mes émotions sont des messages** (p. 83) peuvent être utilisées comme référence à cette étape.
- Répéter la séquence avec l'élève B.

Écriture :

- La **Fiche H : La roue des émotions** (p. 84) peut servir à divers exercices d'écriture. Par exemple, raconter des émotions ressenties à un moment de sa vie.
- La roue des émotions n'est pas exhaustive. La **Fiche I : La roue des émotions – copie vierge** (p. 85) offre une copie vierge de la roue que les élèves peuvent remplir avec des émotions de leur choix en s'assurant de choisir des mots précis. Cette roue des émotions personnalisée peut être réutilisée pour des travaux d'écriture futurs. Cette roue personnalisée peut être remplie après avoir exploré le lien entre l'émodiversité et la santé mentale et physique.

Lecture :

La roue des émotions peut être utilisée pour analyser des personnages littéraires ou historiques et des événements.

MATIÈRE À RÉFLEXION

Pour nous inviter à examiner de manière plus active les émotions en pédagogie, Zembylas et Schultz (2009) posent la question suivante : Comment pourrions-nous, en tant que pédagogues, créer des espaces d'apprentissage inspirants et efficaces qui explorent les émotions en profondeur et de manière critique de façon à interroger les traditions dont nous avons hérité et que nous tenons pour acquises?

• • •

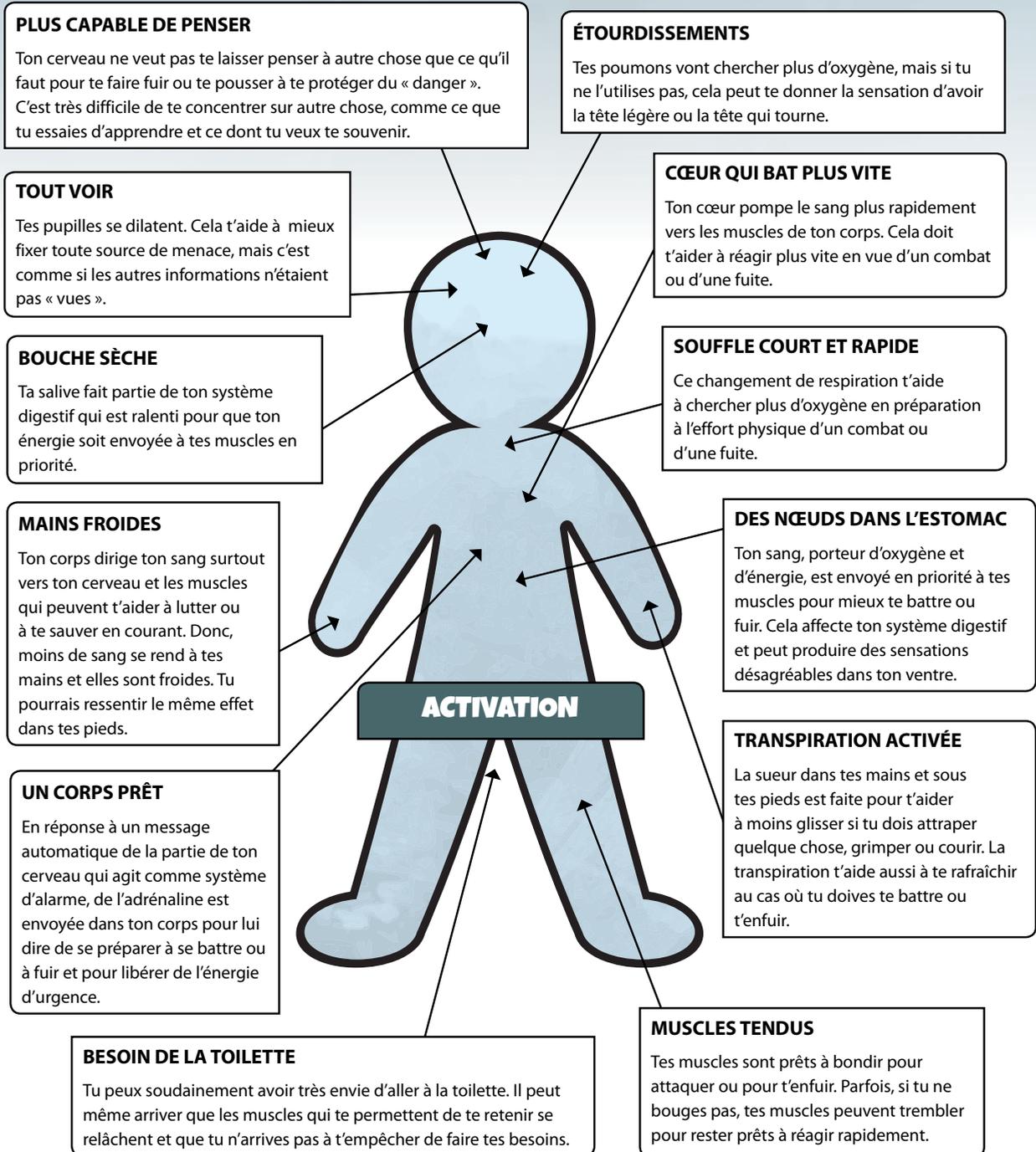
Quels « savoirs affectifs » pourrions-nous cultiver à l'école?

Quels sont les obstacles à l'intégration de savoirs affectifs à notre enseignement?

Quelles idées reçues expliquent l'exclusion de l'exploration des savoirs affectifs par les pédagogues avec leurs élèves? Sont-elles légitimes?

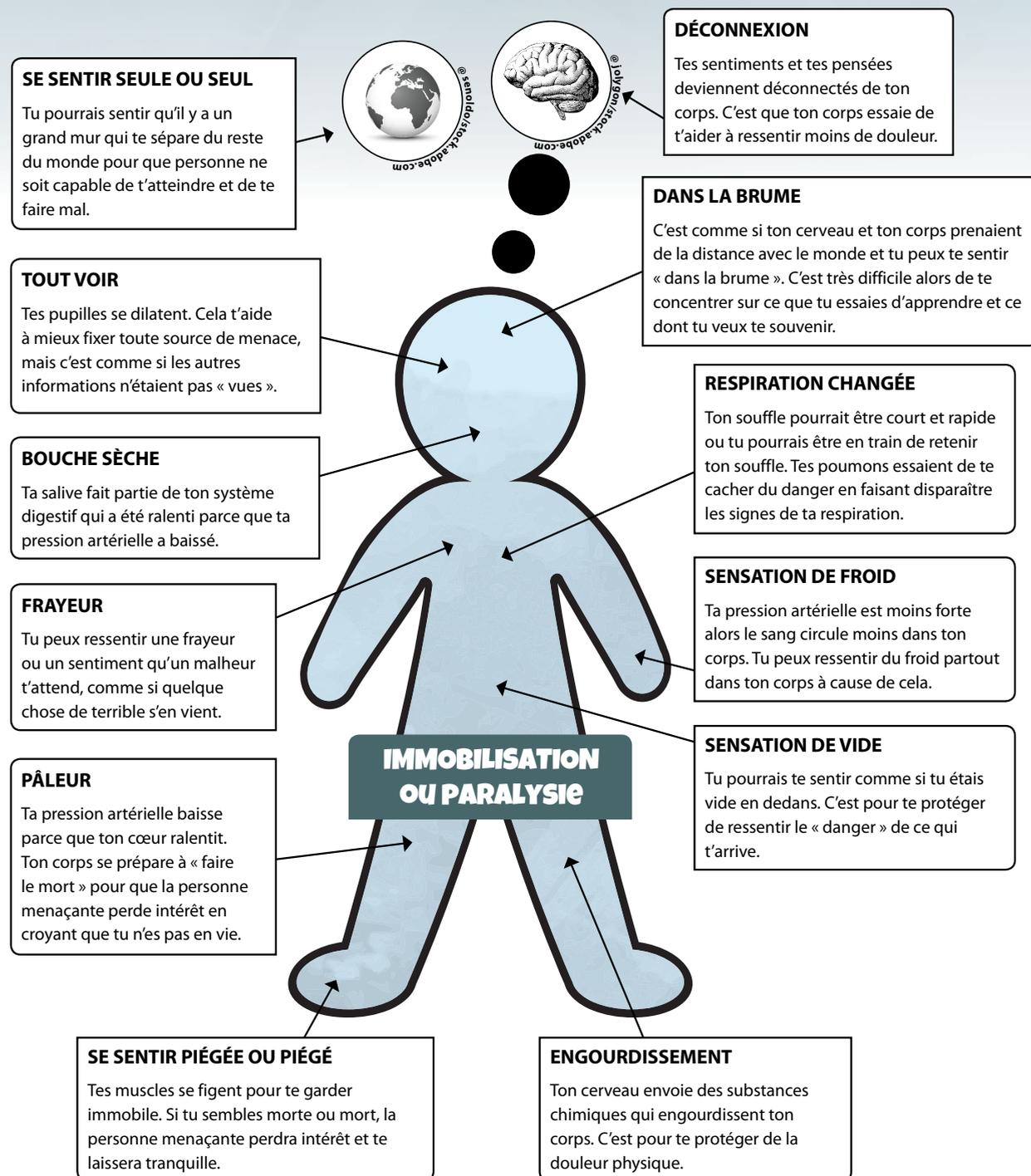
LA RÉACTION AUTOMATIQUE DE LUTTE OU DE FUITE

Quand nous sommes en danger, un instinct de survie déclenche dans notre corps une réaction de lutte ou de fuite. Parfois, notre cerveau reste prisonnier du mode de survie et nous nous préparons à affronter des dangers même quand ils ne sont pas là.



LA RÉACTION AUTOMATIQUE DE FIGEMENT OU DE RELÂCHEMENT

Quand nous sommes en danger et que nous réalisons que d'essayer de se battre ou de s'enfuir est impossible, notre corps entre dans un mode de figement ou de relâchement. Notre corps essaie de nous faire « disparaître » dans l'espoir que le danger s'éloigne. Notre corps change aussi pour que nous ressentions moins la douleur. Parfois, notre cerveau peut être « coincé » dans cette réaction de survie et notre corps peut passer en mode figement ou relâchement même quand il n'y a pas de danger.



Fiche D : Comprendre ses besoins

Le psychologue Marshall Rosenberg a popularisé l'idée de l'importance d'écouter nos émotions pour cerner la nature réelle de nos besoins – non pas nos besoins de surface, mais nos besoins profonds. En écoutant le message des émotions, nous pouvons apprendre à reconnaître les besoins qui se cachent derrière elles – les nôtres et ceux des autres aussi. Marshall Rosenberg explique que « les jugements que nous portons sur les autres sont l'expression tragique de nos besoins non satisfaits ».

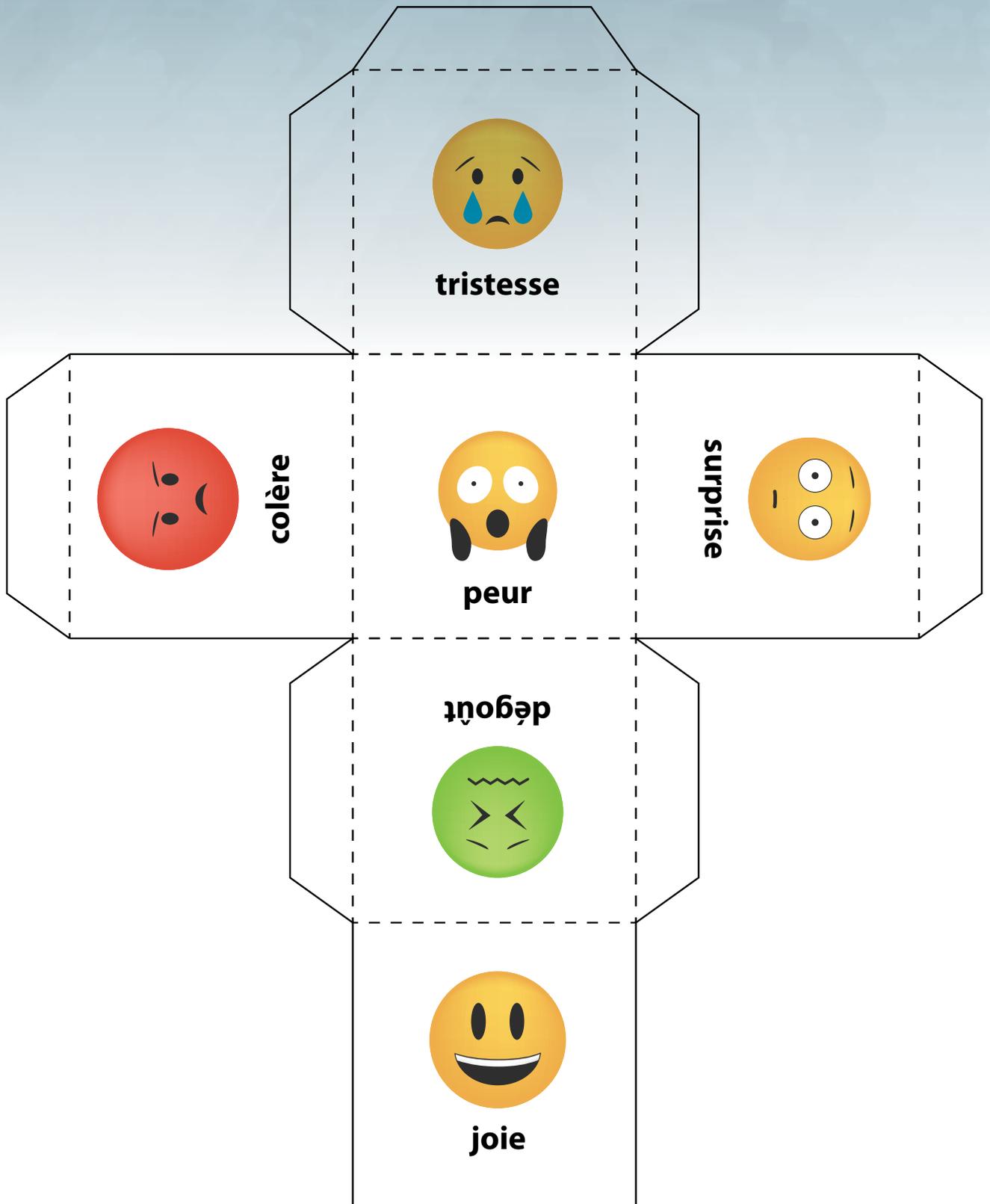
Pour que les gens vivent heureux et en paix, il a créé la « communication non violente » ou CNV. Marshall Rosenberg pensait qu'en apprenant à mieux comprendre et à mieux exprimer nos besoins, nous pourrions « transformer les conflits potentiels en dialogues paisibles ».

Quand on comprend ses besoins et ceux des autres, on peut s'entraider. Ce processus contribue au bonheur de chacune et de chacun, accroît la bonté et, par effet boomerang, favorise la paix.

La liste qui suit ne présente pas tous les besoins légitimes, mais nous offre de bons éléments pour y réfléchir.

Besoins de survie	Besoins de paix	Besoins d'intégrité	Besoins d'autonomie
affection air chaleur eau élimination mouvement nourriture protection repos santé sécurité	beauté contact avec la nature coopération compassion douceur espoir harmonie inspiration intégrité sérénité silence	authenticité buts équilibre estime de soi identité respect de soi unité intérieure valeurs	affirmation de soi appropriation de son pouvoir choix confiance en soi compétence expression de soi liberté indépendance intégrité maîtrise rêves solitude
Besoins de sens		Besoins de connexion	
accomplissement de soi aimer auto-efficacité apprendre cohérence comprendre compter pour quelqu'un contribuer créer croissance découvrir défis deuil de nos limites deuil de personnes perdues lâcher-prise partager raison d'être réalisation de son potentiel servir	amitié amour appartenance appréciation attention bienveillance célébrer cocréation communication compagnie confiance en autrui contact donner empathie équité être acceptée ou accepté être comprise ou compris	être écoutée ou écouté gratitude honnêteté inclusion joie jouer participation plaisir recevoir réciprocité réconfort reconnaissance respect rire sécurité émotionnelle soutien tendresse	

Fiche E : Le dé des émotions



Fiche F : Décoder les sentiments

Les sentiments qu'on éprouve sont porteurs de messages. Toute personne a des besoins légitimes. Nos sentiments nous aident à comprendre si nos vrais besoins sont comblés ou non.

	Exemples de sentiments éprouvés quand nos besoins sont satisfaits			Exemples de sentiments éprouvés quand nos besoins sont non satisfaits		
						
	calme	gratitude	joie	inquiétude	désespoir	indifférence
	soulagement	passion	satisfaction	déstabilisation	embarras	mécontentement
	admiration	sécurité	émerveillement	perplexité	tristesse	agitation
	liberté	fierté	confiance	méfiance	frustration	épuisement
	sérénité	curiosité	attendrissement	chagrin	confusion	peur
	fascination	enthousiasme	réconfort	découragement	colère	mélancolie

Source : Inspiré des travaux de Marshall B. Rosenberg, créateur de la Communication non violente (CNV).

Fiche G : Mes émotions sont des messages

Cette liste a été préparée pour t'aider à décoder le message de tes émotions... et de celles des autres aussi!

Je prends un moment pour écouter ce que je ressens.

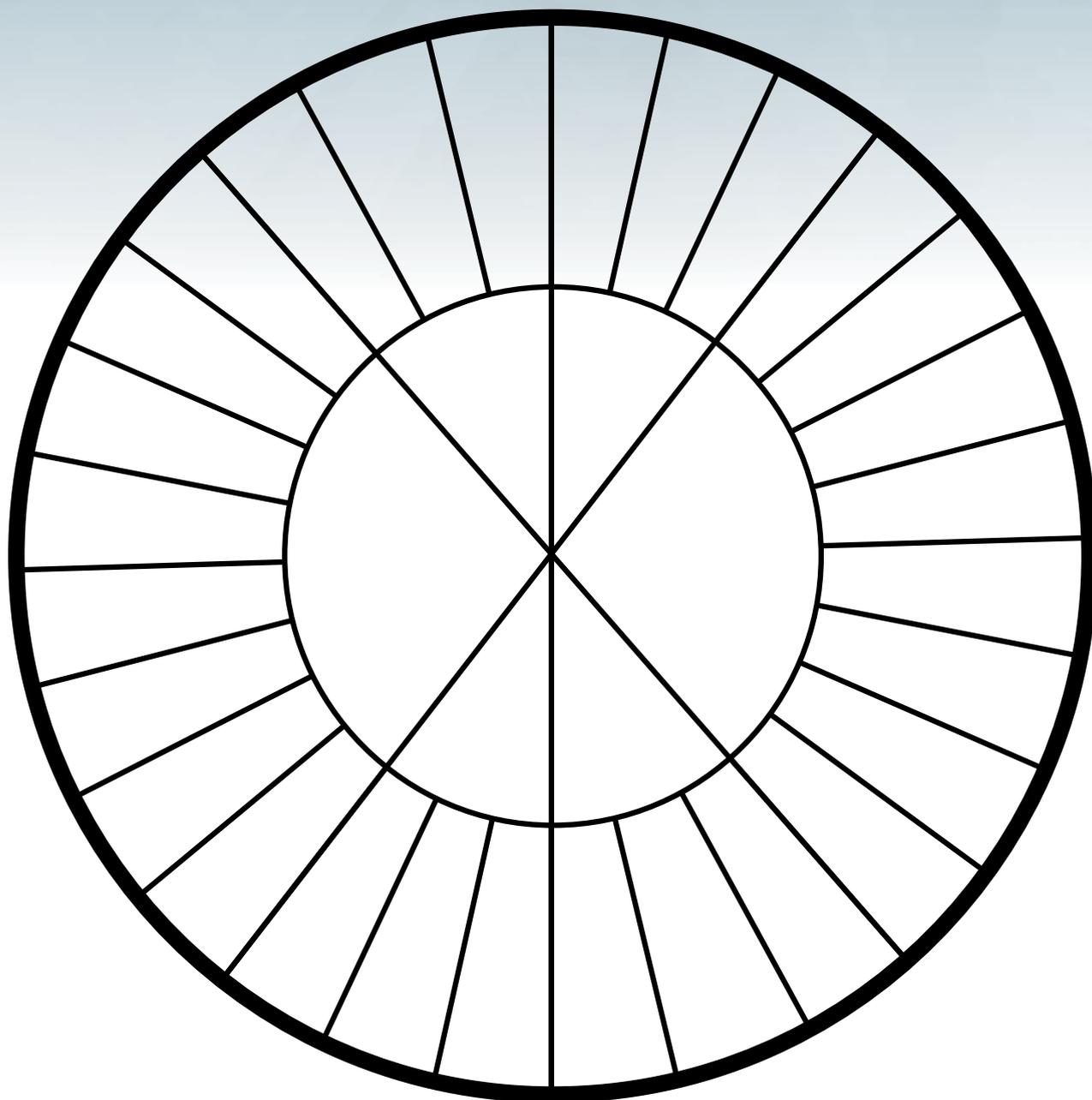
Ce que je ressens m'aide à comprendre mes vrais besoins, mes besoins profonds.

Lorsque je comprends mes besoins profonds, je peux trouver de bons moyens pour les satisfaire.

QUEL MESSAGE ME TRANSMETTENT MES ÉMOTIONS?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Un besoin de manger | <input type="checkbox"/> Un besoin d'avoir du plaisir |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de boire | <input type="checkbox"/> Un besoin de ressentir de la joie |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de me reposer | <input type="checkbox"/> Un besoin de jouer |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de me réchauffer | <input type="checkbox"/> Un besoin qu'on me dise merci |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de me rafraîchir | <input type="checkbox"/> Un besoin de dire merci |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de sécurité physique | <input type="checkbox"/> Un besoin d'accepter que j'ai perdu quelque chose |
| <input type="checkbox"/> Un besoin d'être en santé | <input type="checkbox"/> Un besoin d'accepter que je n'aurai pas quelque chose |
| <input type="checkbox"/> Un besoin d'être aimée ou aimé | <input type="checkbox"/> Un besoin d'accepter que j'ai perdu quelqu'un |
| <input type="checkbox"/> Un besoin d'aimer | <input type="checkbox"/> Un besoin d'être réconfortée ou réconforté |
| <input type="checkbox"/> Un besoin d'amitié | <input type="checkbox"/> Un besoin d'aide |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de bienveillance | <input type="checkbox"/> Un besoin de me sentir acceptée ou accepté |
| <input type="checkbox"/> Un besoin d'attention | <input type="checkbox"/> Un besoin de liens d'appartenance |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de me sentir respectée ou respecté | <input type="checkbox"/> Un besoin d'être comprise ou compris |
| <input type="checkbox"/> Un besoin d'avoir des choix | <input type="checkbox"/> Un besoin d'être écoutée ou écouté |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de m'améliorer | <input type="checkbox"/> Un besoin d'honnêteté |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de rêver | <input type="checkbox"/> Un besoin d'inclusion |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de défis | <input type="checkbox"/> Un besoin de sécurité émotionnelle |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de me sentir capable | <input type="checkbox"/> Un besoin de solitude |
| <input type="checkbox"/> Un besoin d'aider | <input type="checkbox"/> Un besoin de beauté |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de créer | <input type="checkbox"/> Un besoin de paix |
| <input type="checkbox"/> Un besoin d'apprendre | <input type="checkbox"/> Un besoin d'harmonie |
| <input type="checkbox"/> Un besoin de comprendre | <input type="checkbox"/> Un besoin de silence |
| | <input type="checkbox"/> Un besoin d'espoir |

Source : Inspiré des travaux de Marshall B. Rosenberg, créateur de la Communication non violente (CNV).



PRINCIPE 6 : DÉVELOPPER LA CAPACITÉ DE GESTION DU STRESS ET DE LA DOULEUR

CITATION

S'il faut éprouver pour penser, qu'advient-il quand cet éprouvé devient épreuve?

Michelle Bourassa

Boris Cyrulnik a observé que certains milieux entravent le développement de la résilience. Par exemple, des environnements demandent qu'on taise l'expression des souffrances vécues. Quand la souffrance est exprimée dans ce type d'environnement, elle peut être mise en doute ou jugée « pas si grave que ça ». Qui n'a pas entendu : « Allez, c'est fini tout ça! » Mais, comme le dit si bien Amin Maalouf, « pour que le passé devienne passé, il ne suffit pas que le temps passe ».

Même si la douleur d'autrui a tendance à mettre mal à l'aise, il est important d'apprendre à apprivoiser le malaise pour être pleinement présente ou présent à soi-même et à l'autre. Cette présence suppose de s'exercer à écouter sans jugement et sans prendre la souffrance d'autrui en soi.

Les équipes de spécialistes en santé mentale peuvent aider à acquérir de saines habitudes de gestion du stress et de la douleur.

Pour certaines et certains élèves, le stress, la peine et la douleur s'extériorisent par la colère. Les stratégies de gestion de la colère sont très utiles, mais ne suffisent pas – et risquent d'augmenter la réaction si l'élève ne sent pas sa détresse ou son désarroi.

PISTES À CONSIDÉRER

Respiration et méditation

Il existe différentes vidéos et ressources pour méditer et se relaxer. Ces ressources expliquent comment et quand s'exercer. Elles peuvent être utiles, notamment, aux jeunes ayant vécu des expériences traumatisantes qui ont de la difficulté à dormir. Le sommeil est aussi crucial pour l'apprentissage que pour la santé en général. Le fait de choisir des techniques que les élèves peuvent utiliser dans différents contextes multiplie les bénéfices potentiels de ces techniques.

- Une de ces ressources *Orteils Spaghetti* pour les enfants de 4 à 8 ans est présentée dans une vidéo du Centre hospitalier pour enfants de l'Est de l'Ontario (CHEO).
- La respiration alternée (deux narines) est un autre exemple de stratégie pour les plus vieux. La vidéo *Respiration en alternant les narines* enseigne la technique en toute simplicité. Les techniques de respiration ou de méditation qui font appel à un mouvement ou à un geste sur lequel se concentrer aident à focaliser sa pleine attention. Chaque personne doit choisir la technique qui lui convient le mieux.

L'odorat qui apaise

L'odorat peut être exploité aux fins d'apaisement. Les élèves et leur famille peuvent utiliser un objet, tel qu'un vêtement empreint de l'odeur d'un être cher. Des mélanges d'huiles essentielles vendus dans les commerces ou personnalisés peuvent également être utilisés.

Exercices d'écriture

- Les élèves peuvent créer un journal personnel entièrement consacré à la gratitude. En faire un exercice d'écriture spontané où chaque élève écrit tous les jours une à trois choses pour lesquelles elle ou il éprouve de la gratitude; par exemple, gratitude pour la présence d'une certaine personne dans ma vie, gratitude pour la couleur bleue du ciel, gratitude d'avoir des yeux. L'important est de cultiver l'habitude de remarquer les choses pour lesquelles on éprouve un sentiment de gratitude.
- Avec des élèves plus vieilles et plus vieux et dans un contexte qui permet l'utilisation sécuritaire du feu, l'exercice d'écriture suivant peut être intéressant : chaque élève écrit quelque chose qui la ou le dérange, mais qu'elle ou il ne peut pas changer. Chacun des écrits est ensuite jeté dans les flammes dans un geste qui représente nos efforts pour lâcher prise lorsqu'on ne peut rien changer.

Peluche à câlins

En classe, garder une sélection d'animaux en peluche de taille suffisante pour que les élèves puissent les câliner. Les élèves peuvent garder une peluche avec elles et eux à leur place à condition que la peluche les aide à se concentrer et ne constitue pas une distraction. Étonnamment, cette stratégie est efficace avec de jeunes adolescentes et adolescents. L'idée consiste à créer un climat de classe où chacune et chacun est invité à prendre soin de soi et des autres.

Célébration

Créer des occasions de célébration pour apporter de la joie, du rire et l'énergie du jeu dans la classe. Aider les élèves à faire la même chose pour elles et eux. Veiller à distinguer le rire qui inclut du rire qui exclut ou se manifeste aux dépens d'autrui.

La boîte à soucis

Adopter un rituel comme celui de la boîte à soucis. Choisir une boîte avec un couvercle. Expliquer aux élèves que, parfois, lorsqu'on essaie de se concentrer ou d'apprendre, des soucis viennent nous déranger et voler notre attention. À chaque début de journée, prendre un moment pour mettre les soucis dans la boîte et, au moment de replacer le couvercle et de poser la boîte dans un coin de la classe, évaluer si on arrive à garder le silence assez longtemps pour apprendre et faire des activités agréables ensemble. On peut circuler dans la classe avec la boîte pour que les élèves qui le souhaitent puissent « mettre leurs soucis dans la boîte ». S'assurer que les élèves ne pensent pas que la « magie » de la boîte à soucis ne fonctionne pas parce qu'elles et ils s'y prennent mal. Expliquer qu'il est parfois difficile de faire entrer tous les soucis dans la boîte. Le fait de parler de ses soucis peut aider à les amenuiser. Inviter les élèves à venir vous voir pour vous en parler ou leur dire que vous aimeriez les aider à trouver une personne de confiance à qui en parler. Cette stratégie aide à connaître les soucis qui dérangent nos élèves. De l'aide supplémentaire doit parfois être sollicitée pour certaines et certains élèves ou pour le groupe-classe en entier.

Album jeunesse

Même avec des adolescentes et des adolescents, exploiter des albums jeunesse pour explorer divers aspects de la gestion du stress et de la douleur. La conversation qui accompagne la lecture joue un rôle très important. Si lors des échanges, une ou un élève pose une question ou fait une déclaration qui nous trouble, nous ébranle ou à laquelle on ne sait pas comment réagir, plutôt que l'ignorer, dire : « Ce que tu viens de dire ou de demander est vraiment très important. Merci. Tu m'invites à réfléchir. J'aimerais prendre un peu de temps pour y penser et te revenir là-dessus. » Vous aurez ainsi le temps de chercher conseil dans votre réseau. Ne pas hésiter à en discuter avec vos collègues en santé mentale pour planifier vos prochaines actions. Revenir avec une réponse.

Voici des exemples d'albums jeunesse qui peuvent aider à aborder le sujet en classe sans détails délicats ou difficiles.

- *Chanter dans le noir* de Caroline Woodward

Le personnage principal, âgée de 6 ans, se promène dans la forêt où il fait noir... et elle a peur. Elle choisit de chanter pour se donner du courage. Une façon tout en douceur de parler de ce qu'on peut faire pour s'apaiser et se donner du courage. Cet album peut être utilisé en lecture rapprochée avec la chanson *Parce que ça me donne du courage* d'Enzo Enzo.

- *Le cœur et la bouteille* d'Oliver Jeffers

Une petite fille découvre un jour que le fauteuil où elle retrouvait une personne qui occupe une place spéciale dans son cœur est désormais vide. Elle place alors son cœur dans une bouteille pour mieux le protéger des blessures. Mais sa solution n'est pas si géniale. Avec l'aide d'une personne qui lui rappelle la joie de s'émerveiller devant le monde, elle retrouve son cœur.

- *L'arbre rouge* de Shaun Tan

Un personnage décrit les sensations diffuses, difficiles et intenses qui l'habitent; des images surréalistes expriment ce que les mots ne réussissent pas à traduire adéquatement. Alors que tout semble morne, écrasant et sans fin... apparaît l'arbre rouge – et la vie et l'espoir qui repoussent. Un album qui montre que même quand on fait tout ce qu'il faut pour prendre soin de soi, les blessures ont besoin de temps pour guérir. Il faut parfois nourrir notre patience et garder espoir, simplement et courageusement.

- *Quand je suis triste* de Michael Rosen et Quentin Blake

Il s'agit d'un album qui s'adresse aux adolescentes et aux adolescents et aux adultes. Un papa essaie de composer avec la mort de son fils. Il essaie de cacher ses sentiments, mais n'y arrive pas. L'ouvrage parle de la tristesse et des stratégies – les bonnes et les moins bonnes – que l'homme met en pratique pour supporter sa douleur et s'en sortir.

Les arts

Explorer la force des arts en général et de la poésie en particulier pour réfléchir sur ses expériences et soutenir la construction de sens.

DES HABITUDES DE PENSÉE POSITIVE À CULTIVER

Un état affectif calme, attentif et positif favorise l'apprentissage. Toutefois, l'expérience de traumatismes peut entraîner un état intérieur très éloigné de cet idéal – et qui nuit au processus d'apprentissage.

Si l'état émotif peut affecter la cognition, le contraire est vrai également. Les habitudes cognitives et les pensées peuvent exercer une influence sur l'état affectif. Pour se donner la force d'oser, l'optimisme « composante de l'espoir et croyance en la possibilité d'aboutissements positifs de nos situations et de nos efforts » joue un rôle important. Mais d'une part, l'optimisme peut être fragilisé quand la vie s'est montrée très tôt laide et cruelle, d'autre part, il pose un problème s'il consiste en la « pensée magique » qu'il suffit d'adopter une « attitude positive » pour que tous les soucis se règlent dans la vie.

Pour cultiver un optimisme sain propice à un état intérieur calme, attentif et positif qui favorise l'apprentissage et la réalisation de soi, Marcus Conyers et Donna Wilson (2015) ont préparé un répertoire de 15 habitudes cognitives, qui synthétise les grandes conclusions des recherches en psychologie positive. Ce répertoire vise à établir de manière intentionnelle, ciblée et consciente un état d'esprit positif et résilient. En présence de pensées négatives, l'utilisation du répertoire permet de modifier les actions et de rediriger l'attention vers des habitudes cognitives indiquées dans la situation concernée. Plus on s'exerce à ces pratiques, mieux on est équipé pour rediriger son attention intérieure au moment où on en a vraiment besoin. La **Fiche J : Inventaire – 15 pratiques positives** (p. 90) permet de faire le point sur la fréquence des pratiques positives afin d'en faire des habitudes.

En classe, on peut s'inspirer de cet inventaire pour orienter le choix de romans à étudier, d'articles de revue à analyser, de parcours scientifiques à présenter ou de mathématiciennes et de mathématiciens à faire connaître. Animer des discussions à partir des questions suivantes :

- Quelles sont les pratiques positives de ces modèles?
- Laquelle de ces pratiques positives as-tu comme habitude?
- Quelles sont tes meilleures idées pour mettre en place cette habitude?
- Raconte une situation où tu as observé une personne utiliser cette pratique positive.
- Raconte une situation où tu as réussi à exercer cette pratique positive.
- Raconte une situation où tu as aidé une autre personne à exercer cette pratique.



Fiche J : Inventaire – 15 pratiques positives

Au quotidien, à quelle fréquence...	Presque jamais	Parfois	Souvent	J'en ai fait une habitude!
Je remarque et je savoure la joie du moment présent – par exemple : la présence d'une personne en particulier, la beauté d'un lieu ou le délice d'un parfum.				
Je travaille à maintenir une attitude optimiste et un discours intérieur positif, constructif et encourageant envers moi-même.				
Je me crée une vision d'un avenir prometteur et positif.				
J'ose faire de la bonté une habitude concrète par le choix de mes paroles et de mes gestes.				
Je m'arrête pour apprécier ce que j'ai en ce moment et ce qu'on me donne.				
Je me donne la permission de mettre de côté les problèmes que je ne peux pas contrôler en ce moment pour me concentrer sur ce que je fais maintenant.				
Je trouve des moyens de cultiver des liens positifs et agréables avec les autres.				
Je m'exerce à me « perdre » dans le bonheur de ce que j'aime et à apprendre à vivre des expériences de <i>flow</i> (Csikszentmihalyi), à faire corps avec le présent.				
Je poursuis des objectifs choisis parce qu'ils m'aident et je le fais graduellement, étape par étape – et je sais observer mes progrès.				
Quand j'éprouve des émotions désagréables comme la colère, la tristesse ou l'inquiétude, je m'empêche de me laisser envahir par ces sensations et j'attire mon attention sur des pensées plus productives.				
Je m'exerce à ne pas laisser les gestes blessants des autres envers moi nourrir mon ressentiment et je mets mes énergies à trouver la paix intérieure.				
J'utilise l'activité physique comme antidote à mes moments de stress et d'anxiété.				
Je me rappelle de sourire avec plaisir, le plus naturellement possible, pour aider mon cœur à sourire aussi.				
Je me pousse à découvrir mes forces et mes talents et je sais en tirer profit.				
Je prends plaisir à chercher les petits trésors ordinaires de la vie et à les chérir.				

PRINCIPE 7 : MAINTENIR DES ATTENTES ÉLEVÉES

Notre compréhension actuelle des neurosciences et de la plasticité du cerveau nous permet de conclure que nous ne pouvons prédire les limites d'une ou d'un élève. Rien n'est jamais joué ni perdu d'avance dans notre travail avec les élèves qui se heurtent à des obstacles considérables.

Les écarts de scolarisation, le cas échéant, doivent être pris en charge le plus rapidement possible.

CITATION

Si vraiment nous voulons soutenir ces enfants blessés, il faut les rendre actifs et non les gaver. Ce n'est pas en donnant plus qu'on pourra les aider mais, bien au contraire, en leur demandant plus qu'on les renforcera

(Cyrulnik, 1999).

De même, les méta-analyses internationales de John Hattie (2012) indiquent que le fait d'inciter les élèves à répondre à des attentes élevées, appropriées et qui les mettent au défi représente l'une des plus puissantes stimulations pour améliorer leur rendement. Notre tâche consiste à offrir un environnement bienveillant **et** exigeant en matière d'enseignement et d'apprentissage.

NOTION CLÉ

Deux règles de base pour maintenir des attentes élevées

- Créer des tâches d'apprentissage qui reflètent des attentes élevées en matière de capacité d'apprentissage et de développement des élèves.
- Planifier l'échafaudage et l'échafaudage pour permettre aux élèves d'atteindre les attentes – étape par étape – en partant de leurs forces et de leurs acquis pour les amener à atteindre les objectifs d'apprentissage visés.

Ces deux règles de base renvoient à une pédagogie qui repose sur la mentalité de croissance. Comme le rapporte l'auteure Carole Dweck (*Mindset: The New Psychology of Success*, 2007), cette perspective a un impact remarquable chez les élèves de groupes faisant l'objet de stéréotypes négatifs en ce qui a trait à nos attentes.

ENTREtenir DES ATTENTES ÉLEVÉES EN MATIÈRE DE POTENTIEL

Une certaine proportion des élèves nouveaux arrivants, surtout les élèves qui ont connu une grande violence sociale, n'ont pas eu accès aux mêmes occasions d'apprentissage que les enfants originaires du Canada. Cette situation influe nécessairement sur la manière dont elles et ils manifesteront leur intelligence.

De plus, un vécu difficile peut également influencer sur le degré de maturation du cerveau. Cependant, l'état actuel de la connaissance en neurosciences révèle que la plasticité du cerveau permet aux pédagogues de stimuler le développement des capacités cognitives et affectives.

Chez toutes et tous les élèves, une multitude de facteurs peuvent influencer sur le rythme d'apprentissage. Par conséquent, il est très problématique, voire risqué, d'utiliser des savoirs et des compétences qu'on considère « normaux » chez des élèves qui ont fréquenté des établissements scolaires canadiens depuis la petite enfance pour déterminer s'il existe un trouble d'apprentissage ou un quelconque déficit cognitif chez des élèves nouveaux arrivants (au pays depuis 4 ans ou moins).

Il est également important de savoir que deux élèves venant d'un même pays peuvent avoir vécu des expériences de scolarisation tout à fait différentes. Encore une fois, une très grande prudence s'impose pour utiliser comme référence l'expérience d'une ou un élève d'un certain pays pour évaluer une ou un autre élève venant de ce même pays.

Dans la boîte à outils – pour mieux voir et comprendre

Éléments linguistiques, culturels et expérientiels à considérer avant de diagnostiquer un trouble d'apprentissage ou un déficit cognitif

Comportement observé	Hypothèses explicatives découlant de facteurs linguistiques, culturels ou expérientiels
<p>Grandes périodes de silence</p>	<p>Peuvent être associées à des compétences en français de niveau débutant ou à un processus d'adaptation culturelle en cours. De plus, dans certaines cultures, les enfants doivent garder le silence en signe de respect de l'autorité ou ne pas adresser la parole à une ou à un adulte à moins que cette personne ne s'adresse directement à elles et à eux. Dans d'autres cas, les élèves peuvent avoir vécu des expériences d'humiliation intentionnelle de la part de personnel enseignant dans d'autres contextes scolaires et elles et ils ne veulent pas prendre le risque de s'exprimer ouvertement. Pour d'autres élèves, la communication orale en salle de classe se limite à réciter des textes appris par cœur.</p> <p>Le silence prolongé peut également être la manifestation d'un choc culturel ou d'une réaction à une expérience traumatique.</p>
<p>Confusion quant à l'agentivité – contrôle et direction qui viennent de l'intérieur ou de l'extérieur?</p>	<p>L'autonomie valorisée dans nos écoles est culturelle. Même dans des écoles performantes ailleurs sur la planète, l'autonomie n'est pas nécessairement visée – ou pas de la même manière qu'ici. Dans certaines cultures, les événements sont considérés comme échappant au contrôle des êtres humains et il convient de ne pas interpréter cette attitude comme un manque de capacité, d'intérêt ou d'engagement.</p>
<p>Difficultés relatives au temps</p>	<p>La perception du temps est souvent différente d'une culture à l'autre. L'idée de « gestion du temps » occupe une place importante dans les écoles nord-américaines. Le temps dicte la réalisation des tâches ou la prise des décisions. Dans certaines cultures, les tâches sont réalisées ou les décisions sont prises au moment perçu comme le plus propice pour le faire, qui n'est pas nécessairement fixé dans un calendrier ou par une horloge. Dans certains pays, les enfants vont tous les jours à l'école sans jamais y voir l'heure (absence d'horloges et de montres). Comment alors transmettre la notion du temps telle qu'on l'entend ici? Il convient d'être très prudent au moment d'appliquer nos normes culturelles et temporelles comme indicateurs d'un trouble d'apprentissage ou d'un déficit cognitif.</p> <p>Ajoutons que la représentation symbolique du temps est différente d'une culture à l'autre. Par exemple, une ligne du temps de gauche à droite peut tromper une ou un élève habitué à la convention de droite à gauche.</p>

Comportement observé	Hypothèses explicatives découlant de facteurs linguistiques, culturels ou expérientiels
Isolement social ou repli sur soi	Un comportement timide ou réservé peut découler d'un processus de transition et d'adaptation à un nouvel environnement physique, social et culturel, d'une maîtrise encore insuffisante de la langue du quotidien ou de traumatismes. L'isolement peut également ralentir l'apprentissage d'une langue. Mais souvent, les comportements de repli sur soi indiquent de la nervosité ou de l'anxiété. Ce niveau de stress au quotidien peut nuire aux processus d'apprentissage ainsi qu'à l'accès aux acquis antérieurs.
Comportements agressifs	Dans certaines cultures, l'affirmation de soi comprise comme le fait de pouvoir se défendre physiquement est encouragée. Des comportements interprétés comme agressifs peuvent également découler du manque d'expérience à l'égard des règles sociales ou scolaires, des normes et des comportements attendus dans divers contextes. Remarque : Il y a encore trop d'enfants soldats sur la planète. Confrontés à de tels cas, rappelons-nous que l'enfant soldat est également une victime d'abus de pouvoir.
Défis des travaux individuels	Les élèves n'ont parfois jamais appris les stratégies de base nécessaires à l'apprentissage autonome. Dans certaines cultures, la réussite du groupe est davantage valorisée que le succès de l'individu et les élèves peuvent se sentir mal à l'aise ou perplexes par la nature « compétitive » du travail scolaire et de la réussite individuelle. Des élèves peuvent préférer les situations d'apprentissage collaboratif en groupe. Certaines normes sociales exigent des enfants qu'elles et ils ne se fassent pas remarquer et ne reçoivent aucune marque d'honneur personnelle.
Manque de valorisation du rendement scolaire	S'il est vrai que l'éducation est valorisée dans les différentes cultures, il arrive cependant que d'autres priorités l'emportent. Par exemple, la nécessité de répondre aux besoins de la famille, la saison de la chasse ou des récoltes.
Niveaux de rendement faibles	Lorsque les évaluations sont effectuées en français et que l'élève ne maîtrise pas cette langue, l'évaluation en dit davantage sur le niveau de français de l'élève que sur sa compréhension de la matière concernée. Toute évaluation devrait être interprétée à la lumière du niveau de compétence linguistique à l'oral de l'élève.
Faible estime de soi	L'ajustement à des attentes culturelles différentes et l'apprentissage d'une nouvelle langue peuvent avoir un impact négatif, qu'on espère temporaire, sur l'image de soi des élèves.

Comportement observé	Hypothèses explicatives découlant de facteurs linguistiques, culturels ou expérientiels
Différences dans la gestion des éléments du quotidien	Les éléments du quotidien peuvent être conçus très différemment entre les cultures – par exemple, l’espace personnel, le partage des biens matériels, la conception et l’expression du genre, le sens accordé aux couleurs, les directions géographiques. La connaissance des cultures est nécessaire pour faire des choix éclairés. Des malentendus de toutes sortes peuvent découler de la méconnaissance des cultures. Par exemple, une ou un élève peut se voir accusé de vol alors qu’elle ou il ne fait que suivre les normes de mise en commun des biens qu’elle ou il connaît; des adolescentes et des adolescents peuvent mal interpréter certains « signaux » lors de fréquentations.
Anxiété accrue	Le stress associé au processus d’adaptation à une nouvelle culture et à l’apprentissage d’une nouvelle langue augmente souvent le degré d’anxiété chez les apprenantes et les apprenants jusqu’à ce qu’elles et ils se sentent à l’aise dans leur nouvel environnement ou maîtrisent mieux le français.
Difficulté à respecter les attentes de l’école/de la classe	Le manque de familiarité avec l’environnement scolaire, les attentes et les normes à respecter en classe est commun à toutes et à tous les élèves nouveaux arrivants. Elles et ils ont besoin de temps et d’appui supplémentaires pour connaître les attentes de l’école en matière de comportement et s’y accoutumer. Il en va de même pour la manière de montrer ses apprentissages. En cas de traumatismes, d’autres enjeux et les comportements problématiques doivent être abordés avec sensibilité.
Préférences de styles d’apprentissage	Les styles d’apprentissage des élèves reflètent également les valeurs et la culture. Cette perspective peut être utile afin de guider les choix en termes d’étayage et de différenciation pédagogique.
Difficulté à apprendre suivant les stratégies d’enseignement ou de gestion de la classe	Les stratégies d’enseignement typiquement employées dans les classes ici peuvent entrer en conflit avec les perceptions culturelles d’un bon enseignement ou être inappropriées si l’élève ne maîtrise pas suffisamment le français. Les modes de gestion de classe, ainsi que les interactions avec les figures d’autorité peuvent également déconcerter l’élève. Tous les efforts pour expliciter les attentes implicites et le quotidien sont pertinents. Avant de juger, s’assurer que l’élève sait quoi faire et comment le faire.

Source : Adapté de Klinger, Hoover et Baca, 2008; Cummins, 2006; Paradis, Genesee et Crago, 2011; Chumak-Horbatsch, 2012, Boroditsky, 2018.

NOTION CLÉ

Le stress toxique qui résulte des conflits armés, des abus, de la faim ou de la pauvreté peut influencer sur la maturation du cerveau et du système nerveux. Les interventions choisies dans une optique de croissance doivent tenir compte de ce fait et le traiter.

Au minimum :

- S'assurer qu'une variété d'interventions basées sur des données probantes sont mises à l'essai – y compris un travail explicite de stimulation du développement des bases neurocognitives qui soutiennent les processus d'apprentissage et l'ensemble des compétences langagières.
- Choisir des stratégies appropriées sur les plans linguistique et culturel pour stimuler l'apprentissage des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants ou des apprenantes et des apprenants de la langue française.
- Se donner les moyens de prendre des décisions éclairées prenant appui sur des données probantes et utiliser toutes les données appropriées pour suivre la progression de l'élève dans un esprit d'évaluation formative.

DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE ET ÉCHAFAUDAGE

La pratique de la différenciation pédagogique et de l'échafaudage permet de bâtir des ponts pour atteindre les apprentissages ciblés pour toutes et tous. Toutefois, pour être en mesure de nourrir des attentes élevées avec les élèves venus d'autres pays, une évaluation initiale des acquis joue un rôle crucial pour anticiper les embûches et cibler les interventions de manière planifiée, appropriée et efficace.

Précisions quant à la différenciation pédagogique

Les classiques de la différenciation pédagogique s'appuient souvent sur les travaux de Tomlinson (Tomlinson, Carol Ann, *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*, 2013) pour rappeler comment ajuster l'enseignement en matière de :

- **contenu,**
- **processus,**
- **productions.**

Le quatrième élément ciblé par Tomlinson devrait être inclus systématiquement : différenciation quant aux **environnements physiques et affectifs**.

Pour les élèves ayant souffert de traumatismes, la qualité de l'encadrement *affectif* représente un élément de différenciation pédagogique particulièrement important.

Ajoutons également l'élément de différenciation lié à la **contextualisation** (Walker Tileston et Darling, 2008).

Certaines et certains élèves présentent un parcours culturel, linguistique ou expérientiel qui fait qu'elles et ils n'ont pas acquis certains référents utilisés en classe : elles et ils ont vécu dans un pays où l'on faisait appel à d'autres référents que ceux utilisés ici ou dans une situation de pauvreté qui les a empêchés d'acquérir les référents. En s'appuyant sur leurs acquis et en faisant appel aux référents qu'elles et ils connaissent, les élèves apprennent plus rapidement. De plus, permettre aux élèves d'acquérir rapidement une variété de référents comportementaux, culturels, linguistiques, historiques, régionaux ou expérientiels offre des garanties que leurs habiletés d'apprentissage seront mobilisées.

Ce type de différenciation souligne que bien des connaissances et des expériences ne sont pas « universelles » mais bien contextuelles, et que la contextualisation peut être influencée par des facteurs ethnoculturels et socio-économiques. Cet aspect de différenciation est une composante essentielle d'une pédagogie sensible et adaptée à la culture, et devrait être intégré à la planification des pratiques d'échafaudage.

POUR ALLER PLUS LOIN

Différenciation pédagogique

Pour un rappel des quatre composantes classiques et des fondements de la différenciation pédagogique :

- À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique ([partie 1](#) et [partie 2](#)) [<https://lien.cforp.ca/21185>]
- Capsules d'autoformation :
 - [Mentalité de croissance](#) [<https://lien.cforp.ca/22818>]
 - [Différenciation pédagogique](#) [<https://lien.cforp.ca/21187>]
- [La différenciation pédagogique](#) sur TA@l'école [<https://lien.cforp.ca/21188>]

MATIÈRE À RÉFLEXION

Différenciation pédagogique et qualité de l'enveloppe affective

L'expérience de traumatismes peut installer un état de vigilance extrême et un instinct de survie qui, en interférant avec le développement neurophysiologique, compromet la capacité d'apprendre de l'élève. Pour libérer pleinement la capacité d'apprendre des élèves, il est nécessaire d'atténuer ces éléments.

Voici quelques pistes possibles pour le personnel scolaire :

- Exprimer des attentes claires et explicites d'une manière calme et rassurante.
- Maintenir des attentes élevées.
- Connaître et bien prononcer le nom de la jeune personne.
- Adopter une posture corporelle confiante et aucunement menaçante.
- Aider les élèves à tisser des liens affectifs de qualité avec leurs pairs ainsi qu'avec d'autres adultes faisant preuve de bienveillance à l'école et dans la communauté élargie.
- Créer un environnement sonore apaisant – par exemple élimination des sons qui surstimulent, allant du bourdonnement constant des ampoules électriques aux sonorités agressantes des cloches.
- Observer la manière avec laquelle les élèves expriment leur grande sensibilité à nos états émotionnels.
- Adopter des habitudes visant à rendre prévisibles les activités en classe ou à l'école.
- Intégrer dans les contenus d'apprentissage l'enseignement de connaissances, d'attitudes et de stratégies favorisant une bonne santé mentale.

Quelles autres actions pouvez-vous mettre en commun entre collègues pour créer le type d'environnement dont ces élèves ont spécialement besoin?

Précisions sur l'échafaudage

L'échafaudage peut être décrit comme étant une planification de la nature et de la séquence des apprentissages requis pour aider l'élève à faire le pont entre ses acquis et les apprentissages ciblés.

Dans le cadre du travail auprès d'élèves ayant vécu des traumatismes, l'échafaudage doit tenir compte des enjeux développementaux découlant de leurs expériences. Selon la nature des traumatismes (ou des privations sensorielles, physiques, éducationnelles, etc.), il convient parfois d'inclure des interventions visant à stimuler le développement de certains processus cognitifs nécessaires aux apprentissages visés. De plus, un soutien plus actif de la part d'adultes ou de pairs aidants peut être nécessaire tout au long du parcours d'échafaudage.

POUR ALLER PLUS LOIN

Échafaudage

Pour un rappel des notions de base sur l'échafaudage :

Vidéo – [L'échafaudage pédagogique pour la réussite des élèves](https://lien.cforp.ca/21189) [https://lien.cforp.ca/21189]

Guide de conversation pour cette vidéo – [L'échafaudage pédagogique pour la réussite des élèves](https://lien.cforp.ca/21190) [https://lien.cforp.ca/21190]

Eric Jensen, pédagogue cognitiviste, a grandement contribué à la compréhension par les pédagogues des effets de la pauvreté sur le cerveau de l'élève et sur le parcours d'apprentissage. Ses travaux permettent de prendre conscience que la vie en situation de pauvreté est un traumatisme – et que les pédagogues peuvent concevoir des interventions informées, ciblées, systématiques et soutenues qui font une différence.

Dans la boîte à outils – pour mieux intervenir

Intégrer le développement des « systèmes opératoires scolaires » des élèves dans l'échafaudage

Jensen (2012) a synthétisé les résultats de nombreuses recherches pour définir les habiletés qui doivent être renforcées dans le but d'enrichir ce qu'il nomme les « systèmes opératoires scolaires » de nos élèves. Il constate que plus ces systèmes sont performants, plus les élèves sont capables de gérer les défis complexes et exigeants à l'école et dans leur vie quotidienne.

Pour enrichir ces systèmes et développer les habiletés essentielles, il propose :

- d'intervenir de trois à cinq jours par semaine;
- de travailler par blocs de 30 à 90 minutes chacun de ces jours;
- de poursuivre ces interventions sur une période d'au moins 4 à 16 semaines, car les résultats des efforts ne se manifestent généralement pas avant une telle durée d'investissement systématique, cohérent et soutenu;
- d'effectuer une évaluation formative continue des besoins des élèves de manière à les traiter en priorité et de suivre et de surveiller à la fois les progrès des élèves et l'efficacité des interventions, afin d'apporter des ajustements et des modifications, au besoin;
- de préciser aux élèves les objectifs et les processus choisis – et de prendre en compte leurs réflexions et leurs rétroactions dans le plan de suivi et de supervision.

Les habiletés suivantes sont essentielles au bon fonctionnement des systèmes opératoires scolaires des élèves.

Habiletés essentielles	Pistes d'intervention pédagogiques
<p>Une attitude gagnante</p> <p>Les élèves qui adoptent cette attitude se considèrent comme capables de réussir et ont confiance en leur capacité à changer et à apprendre de nouveaux comportements. On peut parler d'une mentalité de croissance bien intégrée.</p>	<p>Développer cette habileté par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la modélisation; • des discussions sur la vie des gens ayant réussi et auxquels les élèves peuvent s'identifier; • un optimisme contagieux; • l'exposition aux résultats de recherche qui indiquent que le cerveau peut changer; • l'évaluation et la supervision des progrès des élèves au quotidien et le développement de leurs compétences en autocorrection.
<p>L'effort confiant</p> <p>Les élèves qui ont confiance que leurs efforts seront récompensés ont une volonté de réussir à long terme et la capacité de tolérer la frustration de l'attente. Cet aspect renvoie à la notion d'<i>agentivité</i>, composante importante d'un parcours résilient.</p>	<p>Développer cette habileté en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • prêtant l'oreille aux espoirs et aux rêves des élèves et en les encourageant à les atteindre; • enseignant des stratégies d'étude efficaces; • utilisant un langage positif et confiant; • établissant des liens relationnels forts avec les élèves et en les aidant à en établir entre elles et eux; • racontant les parcours de personnes qui ont réussi à long terme et auxquelles les élèves peuvent s'identifier; • repérant et en célébrant leurs réussites; • fournissant du tutorat ciblé.
<p>L'habileté de concentration</p> <p>Les élèves qui possèdent cette habileté peuvent se concentrer assez longtemps pour accomplir leur tâche, résister à la tentation de prendre des décisions impulsives et revenir à la tâche après une pause.</p>	<p><i>Remarque : Le travail dans ce domaine doit être réalisé en s'assurant de traiter également des symptômes des traumatismes.</i></p> <p>Développer cette habileté en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • favorisant l'apprentissage par projets; • proposant des enquêtes; • mettant l'accent sur des contenus suscitant l'attention des élèves de manière à ce qu'elles et ils maintiennent facilement leur concentration, lors de l'apprentissage de la lecture par exemple; • enseignant aux élèves à jouer aux échecs; • demandant aux élèves de construire une chose petite et complexe.

Habilités essentielles	Pistes d'intervention pédagogiques
<p>La mémoire</p> <p>Les élèves qui ont une bonne mémoire à court terme et une bonne mémoire de travail possèdent de grandes capacités visuelles et verbales.</p>	<p><i>Remarque : Le travail dans ce domaine doit également tenir compte des séquelles laissées par les traumatismes.</i></p> <p>Développer cette habileté en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • proposant aux élèves de travailler sur des projets complexes; • incitant les élèves à faire de la musique ou du théâtre; • enseignant la matière en petits blocs; • utilisant des diagrammes conceptuels lors de l'enseignement; • offrant des supports mémoriels aux élèves et en élaborant des stratégies mnémotechniques; • encourageant des activités faisant appel au mouvement corporel.
<p>Les habiletés de traitement de l'information</p> <p>Les élèves qui sont habiles pour traiter l'information sont capables de manipuler et de gérer des informations multisensorielles (visuelles, auditives et tactiles).</p>	<p>Développer cette habileté en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • offrant des expériences riches et variées en musique, en cuisine, en écriture, en arts visuels, en pensée critique ou en sports; • utilisant des logiciels spécialisés d'entraînement à la lecture; • employant des stratégies de réflexion à voix haute pour modéliser le processus de réflexion critique et de métacognition.
<p>Les habiletés d'enchaînement</p> <p>Les élèves qui possèdent ces habiletés font preuve d'organisation, sont capables d'appliquer les bonnes stratégies et de faire passer en priorité les tâches et les éléments les plus importants.</p>	<p>Développer cette habileté en :</p> <ul style="list-style-type: none"> • demandant aux élèves de construire ou d'assembler une chose; • créant des situations où les élèves doivent enseigner un processus à leurs camarades de classe; • incitant les élèves à jouer à des jeux physiques (marelle ou activités proposées dans des ateliers sensorimoteurs) ou à des jeux de table (échecs ou dames).

Source : Adapté de Jensen, 2012.

PRINCIPE 8 : DÉVELOPPER LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ

Le sentiment d'efficacité personnelle – aussi appelé *sentiment d'auto-efficacité* ou *sentiment de compétence positif* – est un des ingrédients de base de la résilience. Ce sentiment produit un optimisme sain, lucide et mobilisateur. Il constitue également un ingrédient essentiel au rétablissement d'un sentiment de dignité, qui a été souvent bafoué.

DÉFINITION

Sentiment d'efficacité personnelle

Albert Bandura a élaboré le concept du sentiment d'efficacité personnelle dans les années 1970. Il s'agit d'une perception que l'on a de soi-même.

Lorsqu'une personne éprouve un sentiment d'auto-efficacité, elle croit en sa capacité à réaliser les actions qui lui permettront d'atteindre les objectifs visés et à exercer une influence active sur les événements qui touchent à sa vie et, le cas échéant, à la vie d'autrui.

La manière dont une personne se sent, pense, se mobilise et se comporte influe sur la qualité du fonctionnement général, sur la résilience face aux épreuves et sur le niveau de vulnérabilité au stress et à la dépression.

Source : Élaboré à partir de Bandura, 1977, 1994.

BÂTIR SUR LES FORCES

Le sentiment d'efficacité personnelle des élèves est nourri par les expériences actives de maîtrise, qui sont très puissantes. Ces expériences de maîtrise misent sur leurs forces.

D'une part, la détermination des forces des élèves permet de trouver des points d'appui à partir desquels édifier les nouveaux apprentissages. D'autre part, l'utilisation et le développement de ces forces nourrissent le sentiment d'auto-efficacité, le sentiment d'*agentivité*, la conviction de pouvoir apporter des changements et des améliorations à ce qui entoure et importe – à être des acteurs efficaces de sa propre vie.

Les personnes qui ont vécu des traumatismes ont en commun d'avoir éprouvé un sentiment intime de leur propre impuissance. Cultiver le développement du sentiment d'*agentivité* leur rappelle que les événements qui leur sont arrivés ne sont pas elles. Les personnes sont beaucoup plus que ces vécus-là.

Les forces d'une personne peuvent être individuelles (voir section 1 – Facteurs de protection interne, p. 35) et collectives (groupes d'appartenance divers).

Une pédagogie sensible et adaptée à la culture prend appui sur les forces des élèves, nos forces, celles de nos collègues ainsi que celles des diverses composantes de notre collectivité.

Dans la boîte à outils – pour mieux intervenir

Forces et atouts : qui les cherche les trouve

Toutes et tous nos élèves ont des forces et des atouts qu'il nous incombe de découvrir et de célébrer.

Malgré les retards de scolarisation fréquents, les élèves possèdent de nombreux acquis qui, s'ils ne sont pas directement exploitables en classe, peuvent être utilisés pour favoriser l'apprentissage. Comment s'appuyer sur ces acquis? Quelles forces peuvent être activées dans nos choix de différenciation et d'étayage pour accélérer les apprentissages?

Le tableau qui suit présente des pistes à explorer à la suite d'un questionnement découlant d'une réflexion pédagogique.

Apprentissage et réflexions pédagogiques	Questionnement	Piste à explorer
Je sais que les compétences en littératie sont transférables d'une langue à une autre.	Je constate que mes élèves ont de la difficulté avec l'anticipation en lecture. Il s'agit d'une composante langagière, mais je ne pense pas que le concept soit compris à cause de la barrière linguistique. Comment pourrais-je utiliser les compétences en littératie de mes élèves dans leur langue maternelle pour stimuler cette compétence en français?	J'ai entendu dire que, dans une autre école, une équipe a montré aux parents comment raconter des contes traditionnels à leurs enfants dans leur langue maternelle et enseigner certaines stratégies comme l'anticipation qui pourront servir en français par la suite. Même les parents qui ne savent pas lire ou écrire dans leur langue maternelle peuvent participer.
J'ai lu que si une ou un élève est fière ou fier de sa langue maternelle, elle ou il a tendance à mieux réussir en français à l'école. J'ai aussi appris qu'apprendre une langue et le contenu d'une matière en même temps représente une grande charge cognitive pour un élève.	Comment pourrais-je utiliser les compétences et les connaissances de mon élève dans sa langue maternelle pour l'aider à mieux réussir à l'école en français?	Je pourrais valoriser chez mon élève son plurilinguisme. Je pourrais l'inciter à visionner une vidéo sur le contenu que nous prévoyons aborder en classe dans une langue qu'elle ou il maîtrise bien. Au moment de l'étudier en français, elle ou il aura déjà une idée des concepts. Je pourrais aussi lui demander de créer une carte conceptuelle bilingue ou multilingue pour l'aider à établir des liens avec ce qu'elle ou il connaît déjà.
J'ai appris que les stratégies de pleine conscience aident les élèves à mieux composer avec les symptômes des traumatismes. J'ai mis en place ce type de stratégies avec mes élèves. Elles et ils s'améliorent et aiment ça.	Je sais que le sentiment d'auto-efficacité a un impact sur la réussite des apprenantes et des apprenants. Comment pourrais-je exploiter la réussite des stratégies de pleine conscience chez mes élèves pour favoriser leur sentiment d'auto-efficacité?	Je pourrais proposer à mes élèves de créer un atelier ou un livre pour montrer aux plus jeunes comment mettre en pratique les stratégies de pleine conscience qu'elles et ils ont apprises.

Apprentissage et réflexions pédagogiques	Questionnement	Piste à explorer
J'ai appris que la tradition orale est bien respectée dans la culture d'origine de mon élève.	Comment exploiter cette richesse pour soutenir le développement des compétences en français?	Je pourrais étudier la tradition orale avec mes élèves pour apprendre à mieux les connaître. Lorsqu'elles et ils ont un texte à écrire, je pourrais les encourager à l'élaborer à voix haute ou à l'enregistrer. Les élèves pourraient alors réécouter leur enregistrement et l'utiliser pour préparer le travail écrit.
J'ai entendu des histoires de personnes qui ont vécu des horreurs et qui ont réussi à transformer leurs blessures en forces.	Comment pourrais-je aider mes élèves à se voir comme les personnes fortes et résilientes qu'elles et ils sont?	Je pourrais exposer mes élèves à des récits de personnes qui ont des parcours similaires aux leurs et qui ont réussi à transformer leurs blessures en forces. Peut-être que cela les aidera à garder espoir.
J'ai appris que mon élève est très bonne ou bon en danse traditionnelle de son pays d'origine. Je sais que les arts et l'activité physique sont d'excellents moyens d'atténuer le stress en plus de procurer d'autres bénéfices.	Comment pourrais-je inviter mon élève à continuer de pratiquer cet art et comment d'autres pourraient en bénéficier aussi?	Je pourrais demander à notre travailleuse ou travailleur d'établissement dans l'école (TÉÉ) ou à une autre personne qui travaille étroitement avec des familles immigrantes de m'aider à trouver un groupe communautaire où mon élève pourrait enseigner la danse à des plus jeunes (voir etablissement.org). L'élève développerait son leadership, ferait découvrir un mode d'expression à d'autres jeunes et aurait une expérience à inscrire sur son curriculum vitae.

Une pédagogie qui s'appuie sur les forces s'exprime également dans la manière de parler aux élèves. Elle met en mots une manière de voir les élèves et influence ainsi leur manière de se voir elles-mêmes et eux-mêmes et entre elles et eux.

Voici des exemples utilisant un langage axé sur les atouts pour décrire les efforts déployés par les élèves.

- Voilà un excellent exemple d'utilisation d'une pensée logique.
- Tu fais preuve de sagesse. J'entends cela dans la qualité de tes réponses.
- Il y a une grande profondeur dans ce que tu viens de partager avec nous.
- Tu as deviné en te basant sur ce que tu connais déjà. C'est important de savoir faire ça.
- J'apprécie ta volonté de collaborer.
- On dirait que tu commences à comprendre!
- Tu as utilisé un très bon processus de déduction pour offrir une réponse possible. Bravo!
- Tu démontres une très grande curiosité. C'est une excellente manière d'apprendre.
- Ta façon de mettre ces deux idées ensemble montre que tu es en train d'utiliser de bonnes capacités d'analyse dans ta démarche de résolution de problèmes.
- Je peux voir à quel point tu prends plaisir à partager et à faire valoir tes idées originales.
- J'aime vraiment le respect que tu montres envers ta ou ton partenaire par ta façon de l'écouter attentivement.
- Tu es en train d'utiliser tes puissantes capacités de réflexion pour trouver une réponse. Tu fais bien ça!

Source : Zacarian, Alvaraz-Ortiz et Haynes, 2017, p. 97.

PRINCIPE 9 : VOIR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DANS UNE PERSPECTIVE ÉLARGIE

Les distorsions d'identité peuvent compter parmi les séquelles de traumatismes psychiques. Le concept de soi se construit notamment à partir des expériences vécues. Parfois, après des expériences traumatisantes, un processus de reconstruction identitaire s'enclenche. Ce processus fait partie du travail lié au sens et aux liens, travail qui consiste à réécrire son histoire personnelle et sa place dans l'univers. La personne doit trouver le moyen de tisser les événements vécus dans la trame narrative de sa vie et de leur accorder un sens.

La construction de sens constitue un élément de base dans le cheminement résilient. L'attribution de sens et la transformation de la blessure infligée contribuent au sentiment d'efficacité personnelle à un autre niveau. Pour paraphraser Jean-Paul Sartre : la liberté, c'est ce qu'on fait de ce qui nous a été fait. Voir la construction identitaire plus largement en tant que pédagogue, c'est appuyer l'exercice de cette liberté.

La salle de classe peut devenir un lieu protégé, un lieu privilégié où l'on peut apprendre à se connaître et à se définir.

CITATION

(...) si l'enfant peut adresser son dessin, son récit, sa réflexion ou sa mise en scène à un autre qui rit, qui commente ou qui pleure, c'est l'enfant qui redeviendra maître de ses émotions puisque c'est lui qui, par ses petites productions artistiques, parviendra désormais à donner forme à ses images, à ses mots, à ses mimiques, afin d'agir sur l'autre. C'est la présence d'un spectateur qui offre à l'enfant la possibilité de se reprendre.

Boris Cyrulnik

Comment la jeune personne en arrivera-t-elle à se raconter sa propre histoire, à mettre en récit son vécu? Réussira-t-elle à transformer la blessure, à la métamorphoser en force, peut-être même en source d'inspiration?

CITATION

Utiliser le souvenir d'une blessure pour faire une démarche dynamique situe ce travail psychologique bien au-delà de l'affrontement avec le trauma et les facteurs d'adaptation. Le blessé reprend en main ce qui lui est arrivé pour en faire un nouveau projet d'existence, parfois même dans un contexte adverse. Une telle évolution résiliente n'évite pas la détresse ou la souffrance quotidienne infligée par l'adversité, mais elle utilise la mémoire de la blessure pour organiser une nouvelle manière de vivre.

Boris Cyrulnik

Le processus de construction identitaire devient ainsi plus complexe. Si l'élève arrive d'un pays différent et est en âge d'avoir conscience que sa vie et celle de sa famille doivent être réinventées, sa construction identitaire se complexifie encore. Son nouveau contexte devra lui accorder la possibilité d'établir une identité hybride, à sphères multiples, voire fluide. Le fait de contraindre l'élève à se conformer à une identité fixée, unique ou empruntée, peut représenter pour elle ou lui une source supplémentaire de souffrance.

PISTES À CONSIDÉRER

Voici deux voies complémentaires à ajouter aux éléments conçus généralement comme constitutifs de la construction identitaire :

Modèles positifs

Exposer les élèves à des témoignages et à des histoires de personnes qui ont vécu des situations difficiles et qui ont réussi à s'épanouir malgré tout. S'inspirer des idées de modèles qui ont vécu des épreuves, qui se sont reconstruits et qui ont réussi ce que les élèves tentent de faire elles-mêmes et eux-mêmes peut représenter une stratégie puissante. Les conversations autour de ces histoires jouent un rôle très important. Même avec des adolescentes et des adolescents, il est possible d'exploiter des albums jeunesse comme :

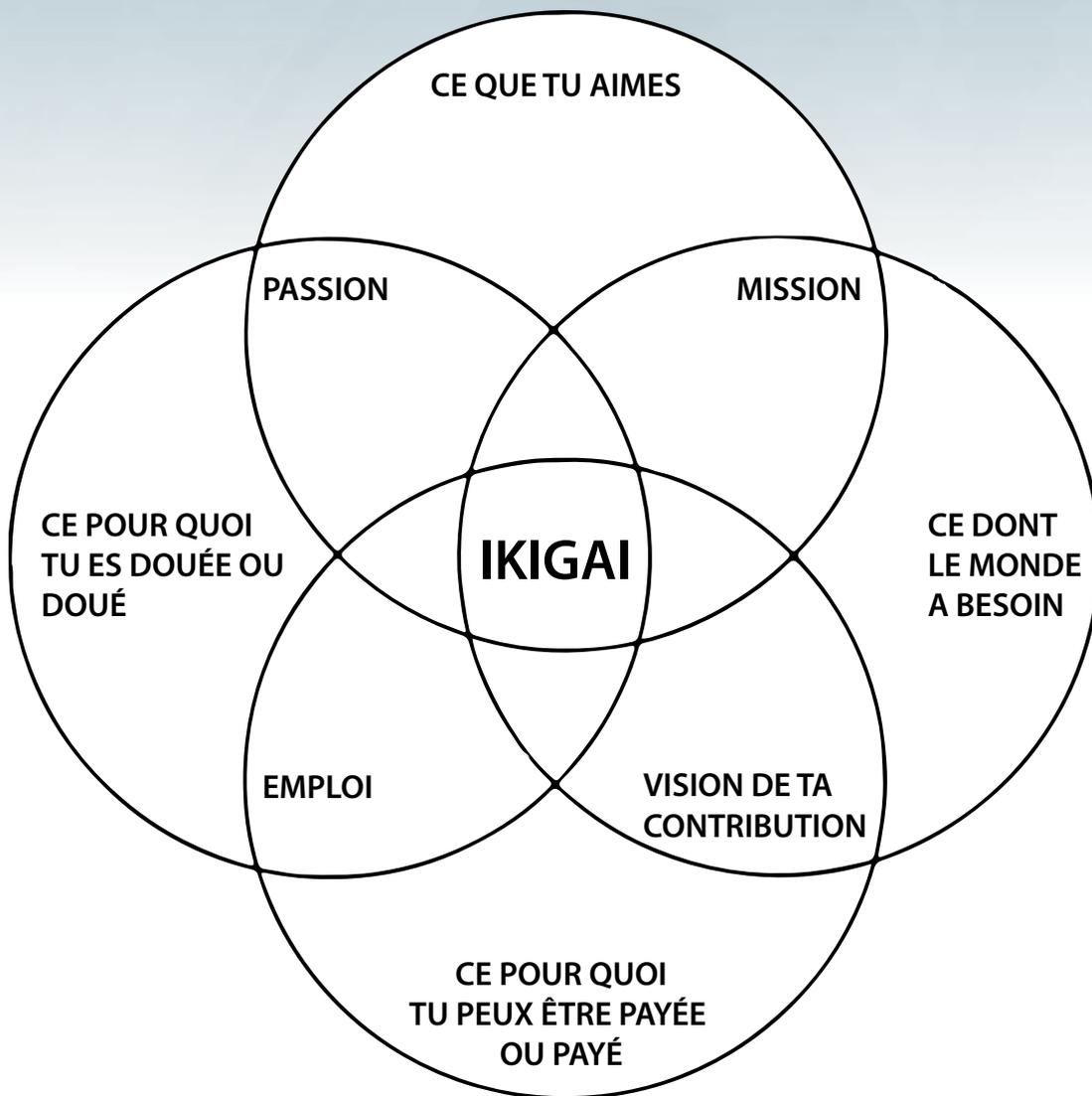
- *Malala pour le droit des filles à l'éducation ou Le crayon magique de Malala*
- *Frida, c'est moi de Sophie Faucher*
- *Libre – Le long voyage d'Henri d'Ellen Levine et Kadir Nelson*
- *Le carnet rouge de Benjamin Lacombe et Agata Kawa*
- *Nelson Mandela de Kadir Nelson*

L'ikigai

Inviter les élèves à réfléchir sur ce qui est important pour elles et eux et à se projeter dans l'avenir à l'aide d'une démarche progressive et patiente comme la méthode de l'ikigai présentée à la **Fiche K : La méthode ikigai** (p. 105). Plutôt que de fixer un projet dans le temps, il est plus profitable d'aborder le projet en tant que chantier en cours ou travail évolutif. Un tel exercice peut être une manière intéressante d'établir des liens avec le programme Tracer son itinéraire vers la réussite.

LA MÉTHODE JAPONAISE

POUR TROUVER SA RAISON D'ÊTRE



Cet outil a été créé à partir du diagramme de Marc Winn présenté dans le livre *Ikigai – Le secret des Japonais pour une vie longue et heureuse*.
L'ouvrage offre une étude approfondie et complète de la démarche japonaise.

PRINCIPE 10 : GUIDER LA PARTICIPATION À L'ÉLABORATION ET À L'ENTRETIEN DU TISSU SOCIAL

L'expérience de conflits armés ou de violences organisées peut effriter les conceptions de communauté et restreindre les notions d'appartenance – tant sur le plan affectif que sur le plan cognitif. Dans ces situations extrêmes, il arrive qu'une personne – même un enfant – doive adopter des comportements ou des stratégies de survie qui seraient inacceptables en temps de paix ou considérés comme très étonnants, voire illégaux. Vivre sous « la loi du plus fort » inflige des dommages à bien des égards.

Ces expériences peuvent avoir des répercussions sur les possibilités de développement de la compréhension et des compétences nécessaires pour vivre dans une société qui se veut saine, démocratique et caractérisée par la cohésion sociale. Le personnel scolaire n'a pas à formuler de jugements, quels qu'ils soient, sur les choix qu'une ou un élève ou sa famille ont dû faire dans lesdites situations passées.

La réussite du processus de transition dépend en grande partie de la capacité de la société d'accueil à s'assurer que les comportements qu'elle préconise peuvent mener à une participation sociale réelle, à une vie digne et à la possibilité de s'épanouir.

CITATION

Une injustice, où qu'elle se produise, est une menace pour la justice partout ailleurs, car nous sommes tous pris dans un tissu de relations mutuelles. Ce qui affecte l'un directement nous affecte tous indirectement.

Martin Luther King

Les apprentissages qui ont éventuellement permis à certaines personnes de survivre ne disparaîtront pas nécessairement du simple fait de traverser la frontière canadienne. De nombreux gestes qui semblent ordinaires et anodins ne le sont en fait que pour celles et ceux qui ont vécu dans un contexte où on leur a appris ces gestes. Bien souvent, l'intention ne suffit pas pour savoir comment bien exécuter le comportement approprié.

De plus, même pour une ou un adulte sain, compétent et en possession de tous ses moyens, l'apprentissage des normes comportementales d'une nouvelle société peut représenter un défi. L'expression claire, explicite, bienveillante, répétée et guidée des attentes comportementales favorise un processus d'adaptation moins chaotique, moins stressant, plus harmonieux et mieux réussi. C'est faire fausse route que de croire qu'il existe un « gros bon sens » ou des règles implicites universelles.

En guidant la participation de nos élèves à l'élaboration et à l'entretien du tissu social, nous les aidons à comprendre comment créer des contextes sociaux qui favorisent le bien-être et la résilience à divers niveaux – leur résilience et celle des autres également.

Cet apprentissage requiert la participation active de toutes et de tous nos élèves. Il commence par la stimulation de la capacité de chaque élève à cultiver une qualité de présence à soi et à autrui. Il se complexifie et s'approfondit avec le développement de la capacité à se concevoir comme personnes participantes actives et responsables au sein de collectivités allant de « mes amies et amis et ma famille », « ma classe », « mon école », « mes groupes identitaires »... à « notre planète ».

Paul Tough ([2016] cité dans Fullan, Quinn et McEachen, 2018) nomme trois facteurs principaux qui contribuent à la motivation des élèves : le sentiment d'appartenance, le sentiment de confiance et le sentiment d'autonomie. Dans leurs travaux sur l'apprentissage en profondeur que vise le développement des compétences transférables

retenues par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, Fullan et ses collaborateurs soulignent que la combinaison suivante : autonomie/appartenance/sens est particulièrement efficace pour bâtir la capacité des élèves. Ils notent également que cette combinaison joue un rôle puissant chez les élèves aux parcours de vie peu favorisés. La participation à la création de contextes résilients – de l'échelle locale jusqu'à l'échelle internationale – peut constituer une manifestation de cette combinaison qui, en retour, stimule la résilience des élèves.

POUR ALLER PLUS LOIN

Apprentissage en profondeur et compétences transférables

- Phase 1– Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario – Compétences du 21^e siècle – Document de réflexion [<https://lien.cforp.ca/21197>]
- Cadre des compétences globales [<https://lien.cforp.ca/21198>]

CRÉATION DE LIENS AFFECTIFS DE QUALITÉ ENTRE LES ÉLÈVES

Les travaux de Geert Hofstede, entre autres, ont montré que le Canada fait partie des pays qui valorisent beaucoup l'individualité. Cette particularité présente des avantages, mais également des risques. La valorisation de l'individualité influe notamment sur notre vision des liens à l'école. Si nous avons tendance à rappeler l'importance du lien affectif entre les membres du personnel scolaire et leurs élèves, nous misons moins sur la création de liens affectifs de qualité entre les élèves. La valorisation de l'individualité explique peut-être également que l'accent soit davantage mis sur le sentiment de compétence que sur le sentiment de contribution.

Un nombre croissant d'études indique que l'amitié entre des personnes issues de groupes ethnoculturels différents peut exercer une influence positive sur la motivation scolaire, les sentiments envers les amis et amis de même culture ou de cultures différentes ainsi que la compétence sociale (Page-Gould, 2004). Cependant, la diversité ethnoculturelle au sein d'une classe ne suffit pas pour que des amitiés « interethnoculturelles » se développent... et se maintiennent. En effet, les amitiés interethnoculturelles ont tendance à diminuer à l'approche de l'adolescence. Les élèves s'associent alors à « leurs semblables » selon une vision plus étroite. Cette tendance est contrée toutefois chez les élèves dont les enseignantes et les enseignants :

- utilisent des modes d'apprentissage qui requièrent une collaboration authentique entre élèves pour réussir les tâches à réaliser;
- créent elles-mêmes et eux-mêmes les groupes de travail et offrent à ces groupes l'occasion de travailler ensemble plus souvent; de cette manière, elles et ils s'assurent que les élèves sont en contact de manière plus importante avec un plus grand nombre de leurs pairs, y compris avec des élèves avec qui elles et ils auraient moins tendance à s'associer;
- valorisent la diversité par leurs paroles, leurs choix et leurs gestes et soutiennent le développement des compétences socioaffectives.

Autrement dit, ces pédagogues créent activement et intentionnellement des conditions propices au développement de sentiments d'appartenance basés sur :

- le sentiment de **connexion** – pas seulement avec les adultes, mais également entre élèves;
- le sentiment de **compétence** – en aidant les élèves à réussir non seulement sur le plan scolaire, mais également sur le plan relationnel;
- le sentiment de **contribution** – en élaborant des situations d'apprentissage qui nécessitent une collaboration authentique entre les élèves et la mise à profit des forces de chacune et de chacun, y compris en permettant aux élèves de valoriser et d'employer utilement leur capital culturel ou d'autres particularités de leur parcours personnel. (Inspiré de Albert, 1989)

Ces conditions peuvent être établies en salle de classe, puis se répéter en lien avec chacune des sphères d'influence d'une vision écosystémique de la résilience (voir p. 34). Ces démarches peuvent être investies dans le cadre d'une variété d'approches pédagogiques qui reconnaissent de plus en plus l'importance de tisser des liens porteurs de sens entre les élèves et le monde au-delà des murs de l'école. Il s'agit d'investissements essentiels à la cohésion sociale de nos milieux diversifiés à tant d'égards. Avec du soutien, les élèves finissent par devenir des partenaires à part entière de l'équité et de l'inclusion.

NOTION CLÉ

Un tissu social en bonne santé grâce à une contribution active de chacune et de chacun

La santé du tissu social et la résilience de nos milieux de vie sont influencées par ce qui est enseigné en la matière dans nos écoles, car après la famille, l'école est le premier et principal lieu d'apprentissage de la vie en société auprès de gens que l'on ne connaît pas et qui sont possiblement différents de nos proches.

Pour bâtir un tissu social en bonne santé, voici des actions à poser par le personnel scolaire auprès des élèves ayant vécu des traumatismes particulièrement ceux liés à l'expérience de violences organisées.

- Incorporer des moyens réfléchis et planifiés de développer le sentiment d'appartenance des élèves par l'entremise des sentiments de connexion, de compétence et de contribution.
- Prendre conscience de certains aspects des expériences sociales, culturelles, linguistiques et historiques générales de la diversité des élèves accueillis et du monde afin d'établir des ponts de compréhension mutuelle et d'empathie.
- S'investir de manière proactive pour développer un ensemble de compétences interpersonnelles et socioaffectives efficaces – y compris de bonnes habitudes d'écoute, d'attention envers autrui, d'empathie et de résolution des conflits.
- Outiller les élèves pour qu'elles et ils soient en mesure de s'entraider et de se défendre contre les forces d'exclusion et de haine.

PISTES À CONSIDÉRER

Interdépendance

Explorer avec les élèves le concept d'interdépendance. Pour ce faire, utiliser des ouvrages imprimés tels que :

- *La Déclaration d'interdépendance* de David Suzuki et Tara Cullis
- *Le Vol du colibri* de Michael Nicoll Yahgulanaas et Richard Desjardins
- *La part du colibri* d'Olivier Pog et Lili La Baleine

Empathie

- Participer à des programmes tels que Racines de l'empathie (*Racines de l'empathie – Changer le monde, un enfant à la fois* de Mary Gordon, 2014).
- Aider les élèves à comprendre la pertinence des rétroactions et à peaufiner leurs compétences pour communiquer et recevoir les rétroactions de pairs.

Banc d'amitié

Mettre en place un « banc d'amitié ». Plus de mille bancs de ce type existent dans les cours d'école sur six continents. Connus à l'échelle internationale sous le nom de *Buddy Bench*, ces bancs sont identifiés et installés dans les cours des écoles participantes. Toutes et tous les élèves qui cherchent une amie ou un ami pour la récréation peuvent s'y asseoir. Les communautés scolaires connaissent le rôle des bancs et ont été sensibilisées aux techniques pour inclure les élèves qui cherchent une ou un partenaire dans leurs conversations ou leurs jeux. Ces bancs peuvent servir aux nouvelles et aux nouveaux élèves ou aux élèves dont l'amie ou l'ami est absent de l'école un jour. Dans tous les cas, le banc offre des moyens visuels, concrets et actifs pour s'assurer que les élèves qui ne veulent pas être seules et seuls puissent trouver de la compagnie.

Agents secrets de bonté

Instituer un programme d'agents secrets de bonté à l'école. Une pédagogue dans une école secondaire, Ferial Pearson, a créé le programme *Secret Kindness Agents* pour aider ses élèves à faire de la bonté une habitude et à reconnaître leur propre pouvoir d'améliorer la vie dans leur école. Les gestes de bonté ne doivent pas entraîner de dépense. Les étapes du programme sont les suivantes :

- Expliquer le concept d'agent secret de bonté qui consiste à faire une bonne action par semaine de manière anonyme.
- Discuter des bénéfices et des risques de telles actions à l'école.
- Adopter des noms d'agents secrets pour rester anonymes.
- Générer une liste de bonnes actions possibles à l'école. Par exemple :
 - Sourire à chaque personne que l'on croise pendant la semaine.
 - Tenir les portes ouvertes aux autres.
 - Écrire une lettre de remerciements à une personne dont la présence ou le travail ne sont peut-être pas suffisamment reconnus.
 - Préparer une carte d'anniversaire pour une personne qui ne reçoit pas suffisamment d'attention.
 - Ramasser les déchets dans la cour d'école pendant 30 minutes après les heures de classe.
- Distribuer une enveloppe par élève contenant sa « mission secrète » pour la semaine.
- Demander aux élèves d'expliquer par écrit comment elles et ils se sont sentis avant, pendant et après l'exécution de leur mission secrète de bonté.

Se réjouir de la réussite des autres

Adopter des routines qui permettent d'apprendre à se réjouir des réussites et du bonheur des autres, et de reconnaître et de valoriser les contributions de chaque élève.

Explorer le concept de l'amitié

Exposer les élèves à des perspectives qui remettent en cause les idées reçues sur qui peut ou ne peut pas être une amie ou un ami ou une alliée ou un allié.

Par exemple :

- Exploiter l'album *La Grande Mosquée de Paris : Comment des Musulmans ont sauvé des Juifs de la Shoah* de Karen Gray Ruelle et Deborah Durland DeSaix.
- Explorer le projet *I am Your Protector* (Je suis ton protecteur/ta protectrice), exposition physique et virtuelle qui explore les profils de personnes – historiques et actuelles – qui se sont mobilisées pour aider des personnes perçues comme « différentes » d'elles-mêmes. Les créateurs de la campagne expliquent : « *I am Your Protector* est une communauté de personnes qui dénoncent les injustices dont ils sont témoin et se portent à la défense les uns des autres au-delà des frontières de religion, de race, de genre, d'orientation sexuelle, de croyances ou de toute autre frontière ressentie afin de changer la manière dont les gens perçoivent "l'autre" et de partager des outils pour se protéger les uns des autres. »

Appuyer les communautés d'accueil

- Aider les élèves des communautés d'accueil à avoir accès à un aperçu – approprié selon l'âge – des conditions qui poussent les personnes et les familles à tout quitter pour mener une nouvelle vie au Canada.
- Voici des ressources utiles avec les enfants des communautés d'accueil :
 - *Venus d'ailleurs* – album d'Angèle Delaunois et de Martine Doyon à utiliser dans son ensemble ou en partie
 - *Où vais-je vivre?* – album simple signé par Rosemary McCarney
 - *Y'a pas de place chez nous* – album d'Andrée Poulin et d'Enzo Lord Mariano
 - *Nul poisson où aller* – album de Marie-France Hébert et de Janice Nadeau disponible également sous la forme d'un court métrage d'animation sur le site de l'ONF
 - Albums de la collection *En quête d'un refuge* de Salvador Maldonado et d'Andy Glynne
 - *L'histoire d'Ali : Le récit de son voyage depuis l'Afghanistan*
 - *L'histoire de Rachel : Le récit de son voyage depuis l'Eurasie*
 - *Là où vont nos pères* – album sans texte de Shaun Tan
 - **Envers et contre tout** – jeu interactif visant à aider les adolescentes et les adolescents à mieux comprendre ce que vivent les réfugiées et les réfugiés [<https://lien.cforp.ca/22821>]
- Voici des ressources utiles avec des adultes des communautés d'accueil :
 - « **Allez-vous nous écouter?** » **Voix de jeunes en zones de conflit** – publication de l'UNICEF [<https://lien.cforp.ca/21200>]
 - **Dans les yeux d'une réfugiée** – film d'Amnesty International Pays-Bas [<https://lien.cforp.ca/21201>]

Développement durable

- Intégrer les [17 objectifs de développement durable](https://lien.cforp.ca/22820) [https://lien.cforp.ca/22820] de l'UNICEF à autant d'apprentissages scolaires que possibles dans une vision locale ainsi qu'internationale.
- Découvrir comment devenir citoyenne ou citoyen du monde à l'aide de la publication [Ensemble : Guide d'enseignement aux citoyens du monde](https://lien.cforp.ca/21251) [https://lien.cforp.ca/21251] publiée par la Fondation Aga Khan du Canada.

Débat d'idées

Adopter des approches pédagogiques pour apprendre aux élèves à formuler des désaccords de manière à la fois acceptable et efficace, et à participer à des débats d'idées. Les aider à apprendre :

- à formuler des arguments;
- à écouter et à analyser des arguments pour « comprendre »;
- à poser des questions pour clarifier les propos, sonder leur validité et approfondir le sujet;
- à comprendre que le but d'une discussion est de comprendre plutôt que de « gagner ».

Bénévolat et travail

- S'assurer que les activités de service communautaire et de bénévolat auxquelles participent les élèves sont d'authentiques occasions de connexion et d'exercice des sentiments de compétence et de contribution – qui nourrissent leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et à la communauté élargie.
- Privilégier les possibilités de travailler en contact direct avec des personnes aux profils et aux parcours différents.

CONCLUSION

CITATION

De la naissance à la mort, le désir de connexion et l'amour sont les forces vitales de l'organisme. Ils déterminent qui nous sommes et qui nous pouvons devenir.

Michel Schittecatte

Le présent ouvrage traite des traumatismes et de la résilience – de nos élèves, de nos collectivités et la nôtre. Mais si nous examinons ces pages plus en profondeur, nous pouvons découvrir dans cet ouvrage des visées plus inclusives.

Les adeptes d'une conception universelle de l'apprentissage rappellent souvent les origines de cette conception qui vise à rendre possible un apprentissage optimal pour toutes et tous les élèves dans un esprit d'équité et d'inclusion. Lorsque les architectes ont conçu les premières rampes d'accès pour permettre aux personnes en situation de handicap physique d'accéder aux édifices de manière autonome, on a rapidement constaté que ces rampes profitaient à d'autres personnes non visées : les livreuses et les livreurs avec leurs marchandises, les parents avec leurs poussettes, les membres du personnel scolaire avec leurs chariots de matériel, etc. Les édifices sont devenus soudain plus faciles d'accès pour toutes et tous.

Puisse le présent guide contribuer lui aussi à des changements qui dépassent sa visée initiale. L'arrivée massive d'élèves ayant vécu des traumatismes liés aux conflits armés nous pousse à prendre conscience de l'importance de cultiver activement et systématiquement la santé mentale de nos jeunes. Les concepts examinés dans ce guide sont donc cruciaux pour certaines et certains élèves, mais bénéfiques pour toutes et tous.

Afin de poursuivre sa démarche vers une pédagogie sensible aux élèves ayant vécu des traumatismes, le présent guide offre les deux outils suivants :

- la **Fiche L : Pour le personnel scolaire – se fixer des objectifs d'apprentissage** (p. 115-116) permet au personnel scolaire de faire une autoévaluation de ses connaissances et habiletés au sujet des concepts liés aux traumatismes. Cette autoévaluation met en évidence les concepts à approfondir et permet de se fixer ainsi des objectifs d'apprentissage personnel sur le sujet. Cette fiche peut être utilisée notamment en vue de la préparation d'un plan annuel de perfectionnement.
- la **Fiche M : Pour le personnel scolaire – vers une école sensible aux élèves ayant vécu des traumatismes** (p. 117 à 120) permet au personnel scolaire de réfléchir et de se fixer des objectifs pour créer cette école.

CITATION

Pour guérir le physique : le jeu. Pour guérir le mental : le rire. Pour guérir l'âme : la joie.

Proverbe chinois

Dans son livre *La puissance de la joie*, Frédéric Lenoir confie que son enfance a été marquée par les souffrances. Il relate que l'accès à l'expérience de la joie a été le fruit d'apprentissages tout au long de sa vie. De manière contre-intuitive, il lui a fallu d'abord accepter d'éprouver la douleur qu'il avait en lui avant d'être en mesure de laisser naître la joie et de la savourer pleinement. Il explique :

J'étais sorti de mon corps, je me suis entraîné à l'habiter. Cela impliquait aussi, pour moi, d'accepter la souffrance, les perceptions désagréables, les émotions négatives dont je me protégeais en les fuyant. [...] je suis convaincu que tel est le premier pas à effectuer pour accueillir la joie. Il nous faut réapprendre à voir, à toucher, à regarder, à sentir, mais aussi à ressentir intérieurement, à ne pas nous couper de nos émotions.

Cet extrait nous renvoie à la progression de la phase de défense ou d'adaptation du mode de survie à celle du parcours résilient en marche vers la capacité d'éprouver et, progressivement, de savourer la joie. Pour y arriver, un travail en profondeur peut devoir être effectué avec le soutien de professionnelles et de professionnels de la santé mentale. Toutefois, aussi importantes que soient ces interventions spécialisées, l'apport du personnel scolaire dans la création de milieux de vie qui stimulent la résilience des élèves et de leurs familles est considérable. Les efforts des professionnelles et des professionnels en santé mentale et du personnel scolaire se complètent et leurs contributions se renforcent mutuellement.

Au-delà de la joie, le mouvement de la psychologie positive lancé par Martin Seligman et Mihaly Csikszentmihalyi considère comme légitimes non seulement le besoin de soigner les blessures et les vulnérabilités, mais également le besoin de s'épanouir et de cultiver le bonheur. Pourrions-nous envisager utiliser ce qui a été exploré au fil de ces pages pour se donner la permission, à l'instar de pédagogues de renommée internationale comme Nel Noddings, d'accorder une place de choix à la question de l'apprentissage du bonheur de toutes et de tous? Après tout, quand nous pensons à toutes les personnes que nous aimons, ne voulons-nous pas, avant tout, leur bien-être et leur bonheur? Les parents des jeunes qui ont franchi mille obstacles pour quitter – ou *fuir* – des situations de violence organisée et venir au Canada recherchent la même chose que nous : l'espoir d'un avenir meilleur pour leurs enfants.

Le présent ouvrage prend appui sur la conviction que la compassion, l'espoir et la joie sous-tendent l'accompagnement pédagogique qui sait à la fois produire la réussite scolaire **et** nourrir le bien-être et le bonheur des individus et de nos collectivités.

CITATION

La compassion est, après tout, un phénomène collectif, qui prend racine dans le constat, ce ressenti intérieur profond, que l'épanouissement des autres et notre propre bonheur personnel sont en fait inséparables.

Stephen Preskill et Stephen D. Brookfield

Fiche L : Pour le personnel scolaire – se fixer des objectifs d'apprentissage

Première partie

Voici une série de concepts et d'habiletés permettant au personnel scolaire d'appuyer les élèves ayant vécu des traumatismes. Pour chacune des notions, établir l'étape à laquelle vous vous situez dans votre cheminement. Cet exercice de réflexion vous permettra de vous fixer un ou des objectifs d'apprentissage et de remplir la deuxième partie de cette fiche.

Échelle de cheminement

1	Étape d'initiation	3	Étape de mise en application
2	Étape de développement	4	Étape d'innovation

1 2 3 4	Les effets des traumatismes
1 2 3 4	La résilience
1 2 3 4	Prendre soin de soi pour les pédagogues
1 2 3 4	Investir dans nos capacités en termes d'interculturalité
1 2 3 4	Nourrir la qualité des liens affectifs
1 2 3 4	Établir et entretenir le sentiment de sécurité
1 2 3 4	Pratiquer la capacité à la pleine conscience
1 2 3 4	Développer une littératie des émotions et des effets du trauma
1 2 3 4	Développer la capacité de gestion du stress et de la douleur
1 2 3 4	Maintenir des attentes élevées
1 2 3 4	Développer le sentiment d'auto-efficacité
1 2 3 4	Voir la construction identitaire plus largement
1 2 3 4	Guider la participation à l'élaboration et à l'entretien du tissu social

Fiche L : Pour le personnel scolaire – se fixer des objectifs d'apprentissage (suite)

Seconde partie

Parmi les notions énumérées, j'ai choisi d'explorer davantage :

J'ai choisi cette notion parce que :

Ce que j'aimerais approfondir quant à cette notion :
Il s'agit : d'une attitude? d'un savoir? d'un savoir-faire? d'un savoir-être?

Je saurai que j'ai atteint le seuil de réussite visé pour cet apprentissage quand :

Sources, ressources, appuis dont j'ai besoin pour réussir

Ce à quoi j'ai déjà accès :

Ce pour quoi j'ai besoin d'aide :

Mon plan pour atteindre cet objectif est :

Fiche M : Pour le personnel scolaire – vers une école sensible aux élèves ayant vécu des traumatismes

Une école sensible aux élèves ayant vécu des traumatismes offre un environnement sécuritaire et respectueux qui permet à chaque élève d'établir des relations empreintes de bienveillance avec les adultes et ses pairs, d'autoréguler ses émotions et ses comportements et de réussir sur le plan scolaire tout en favorisant sa santé physique, sa santé mentale et son bien-être en général.

École _____

Date _____

Membres de l'équipe (noms et rôles)

La liste d'éléments des tableaux qui suivent est organisée autour des cinq dimensions favorisant la création d'une école sensible aux élèves ayant vécu des traumatismes.

Veillez consigner vos observations relatives à chaque élément à l'aide de l'échelle suivante.

1	Cet élément n'est pas du tout en place dans notre école.	3	Cet élément est généralement en place dans notre école.
2	Cet élément est partiellement en place dans notre école.	4	Cet élément est complètement en place dans notre école.

La Fiche M : Pour le personnel scolaire – vers une école sensible aux élèves ayant vécu des traumatismes (suite)

Politiques et pratiques à l'échelle de l'école	
1 2 3 4	L'école offre des environnements prévisibles et sécuritaires (y compris les salles de classe, les couloirs, les terrains de jeu et les autobus) en accordant une attention particulière aux transitions et aux besoins sensoriels.
1 2 3 4	L'équipe de gestion (y compris la direction ou la surintendance) élabore et met en œuvre un plan d'action sensible aux élèves ayant vécu des traumatismes, détermine les obstacles aux progrès et évalue le succès du plan.
1 2 3 4	Le personnel scolaire tient compte du rôle éventuel de l'expérience de traumatismes sur les difficultés d'apprentissage à l'école.
1 2 3 4	Les politiques disciplinaires offrent un équilibre entre la responsabilité des actes et la compréhension des séquelles des traumatismes.
1 2 3 4	Des services d'appui au personnel sont offerts sur une base régulière, y compris la supervision ou les conseils d'une personne possédant de l'expertise dans le domaine des traumatismes, des observations en salle de classe et des possibilités de travail d'équipe.
1 2 3 4	Des possibilités de tenir des conversations confidentielles concernant les élèves sont mises en place et sont accessibles.
1 2 3 4	L'école participe à l'élaboration de plans de sécurité, y compris l'application des ordonnances de la cour, le transfert sécuritaire des dossiers, la restriction de l'accès aux dossiers des élèves et la gestion sensible des rapports relatifs aux incidents d'abus ou de négligence soupçonnés.
1 2 3 4	Des occasions de perfectionnement professionnel sont offertes selon une évaluation des besoins du personnel.
1 2 3 4	Le personnel scolaire comprend son devoir de signaler en cas de doute tout soupçon de négligence ou de mauvais traitements directement à un service d'aide à l'enfance (SAE) [children.gov.on.ca/htdocs/French/childrensaide/reportingabuse/index.aspx].

La Fiche M : Pour le personnel scolaire – vers une école sensible aux élèves ayant vécu des traumatismes (suite)

Stratégies et techniques appliquées en salle de classe	
1 2 3 4	Les attentes sont exprimées de façon claire, concise et positive, et les attentes envers les élèves ayant vécu des expériences traumatisantes sont conformes à celles des autres élèves.
1 2 3 4	Les forces et les champs d'intérêt des élèves sont pris en compte et intégrés.
1 2 3 4	Les activités sont structurées de manière à être prévisibles, sécuritaires et sécurisantes.
1 2 3 4	Des possibilités sont offertes pour aider les élèves à apprendre à réguler leurs émotions et à ajuster leur comportement.
1 2 3 4	Les classes font appel à des stratégies positives visant l'adoption de comportements positifs.
1 2 3 4	Des possibilités sont offertes pour apprendre à interagir de manière efficace avec autrui.
1 2 3 4	Des possibilités sont offertes pour apprendre à planifier et à effectuer le suivi des tâches assignées.

Collaborations interservices et soins en santé mentale	
1 2 3 4	Des politiques décrivent comment, quand et où aiguiller les familles afin qu'elles puissent obtenir de l'appui en santé mentale; le personnel appuie activement l'accès des familles à des services de soutien en santé mentale dans le domaine des traumatismes en assurant le suivi requis.
1 2 3 4	Il est possible d'avoir accès à des services de prévention, d'intervention précoce, de traitement et d'intervention en situation de crise adaptés aux besoins des élèves ayant vécu des traumatismes.
1 2 3 4	Des protocoles existent pour guider la transition des élèves vers l'école à partir d'autres milieux et placements.
1 2 3 4	Des possibilités sont offertes pour aider les élèves à apprendre à réguler leurs émotions et à ajuster leur comportement.
1 2 3 4	Les services en santé mentale sont appropriés sur le plan linguistique et le personnel est compétent en matière d'interculturalité.
1 2 3 4	Le personnel a la possibilité d'accéder à l'aide de professionnelles et de professionnels de la santé mentale sur les réactions appropriées et confidentielles à adopter face aux besoins des familles.
1 2 3 4	Des possibilités existent pour apprendre comment interagir de manière efficace avec autrui.
1 2 3 4	Des possibilités existent pour apprendre comment planifier et faire des suivis des tâches assignées.

La Fiche M : Pour le personnel scolaire – vers une école sensible aux élèves ayant vécu des traumatismes (suite)

Partenariats avec les familles	
1 2 3 4	Le personnel fait appel à un ensemble de compétences pour communiquer et établir des liens positifs avec les familles.
1 2 3 4	Les stratégies adoptées pour impliquer les parents sont ajustées aux besoins des familles et offrent de la souplesse sur le choix du moment ou du lieu pour les rencontres ainsi que l'accès à des interprètes et à des ressources dans les langues maîtrisées.
1 2 3 4	Toutes les communications avec les familles et au sujet des familles respectent les normes de confidentialité.

Liens communautaires	
1 2 3 4	Le personnel établit et entretient des liens de collaboration et des partenariats avec les organismes de services sociaux, y compris les organismes communautaires, de manière à faciliter l'accès aux ressources.
1 2 3 4	Dans la mesure du possible, l'école et les organismes communautaires unissent leurs forces et mettent en commun des ressources de manière à augmenter l'éventail d'appuis offerts.

Source : Fiche inspirée de Lesley University, Center for Inclusive and Special Education et Trauma and Learning Policy Initiative, Massachusetts Advocates for Children Legal Services Center of Harvard Law School

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT, Linda. *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem*, Circle Pines, American Guidance Service, 1989.
- ALEXANDER, Patricia A., Reinhard PEKRUN et Lisa LINNENBRINK-GARCIA (Ed.). *International Handbook of Emotions in Education*, New York, Routledge, 2014.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. , Washington, DC, American Psychological Association, 2010.
- BABA, Lauren. *Sécurité culturelle en santé publique chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis : État des lieux sur la compétence et la sécurité culturelles en éducation, en formation et dans les services de santé*, Prince George (C.-B.), Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, 2013.
- BANDURA, Albert. "Self-efficacy", dans V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, New York: Academic Press, vol. 4, 1994, p. 71-81.
- BANDURA, Albert. "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Review*, vol. 84, n° 2, 1977, p. 191-215.
- BECKER, Eva Susann, Thomas GOETZ, Vinzenz MORGER et John RANELLUCCI. "The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for Their Students' Emotions – An Experience Sampling Analysis", *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, 2014, p. 15-26.
- BENNETT, Janet M. "Transition Shock: Putting Culture Shock in Perspective", dans Milton J. BENNET (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 1998.
- BENSON, Jeffrey. "When Teacher Self-Care Is Not Enough", *Educational Leadership*, vol. 75, n° 4, 2017.
- BERGER, Roni. "Fostering Post-traumatic Growth in Adolescent Immigrants", dans Linda LIEBENBERG et Michael UNGAR (Ed.), *Resilience in Action: Working with Youth Across Cultures and Contexts*, Toronto, University of Toronto Press, 2008.
- BETANCOURT, Theresa S., Stephen E. GILMAN, Robert T. BRENNAN, Ista ZAHN et Tyler J. VANDERWEELE. "Identifying Priorities for Mental Health Interventions in War-Affected Youth: A Longitudinal Study", *Pediatrics*, vol. 136, n° 2, 2015.
- BETANCOURT, Theresa S., Ryan K. MCBAIN, Elizabeth A. NEWNHAM et Robert T. BRENNAN. "The Intergenerational Impact of War: Longitudinal Relationships Between Caregiver and Child Mental Health in Post Conflict Sierra Leone", *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 6, n° 10, 2015, p. 1101-1107.
- BETANCOURT, Theresa S., Ivelina I. BORISOVA, Marie DE LA SOUDIÈRE et John WILLIAMSON. "Sierra Leone's Child Soldiers: War Exposures and Mental Health Problems by Gender", *Journal of Adolescence*, vol. 49, n° 1, 2011, p. 21-28.
- BETANCOURT, Theresa S., Jessica AGNEW-BLAIS, Stephen E. GILMAN, David R. WILLIAMS et B. HEIDI ELLIS. "Past Horrors, Present Struggles: The Role of Stigma in the Association Between War Experiences and Psychosocial Adjustment Among Former Child Soldiers in Sierra Leone", *Social Science & Medicine*, vol. 70, 2010, p. 17-26.

- BETANCOURT, Theresa Stichick et Kashif TANVEER KHAN. "The Mental Health of Children Affected by Armed Conflict: Protective Processes and Pathways to Resilience", *International Review of Psychiatry*, vol. 20, n° 3, 2008, p. 317-328.
- BLACKBURN, Barbara R. "Right-Sized Rigor". *ASCD Express: Ideas from the Field*, vol. 12, n° 11, 2017.
- BLITZ, Lisa V., Elizabeth M. ANDERSON et Monique SAASTAMOINEN. "Assessing Perceptions of Culture and Trauma in an Elementary School: Informing a Model for Culturally Responsive Trauma-Informed Schools", *The Urban Review*, vol. 48, n° 4, 2016, p. 520-542.
- BLONDIN, Robert. *Maudit Bonheur : Chemins fréquentés par les gens heureux*, Montréal, Les Éditions La Presse, 2008.
- BLOOM, Sandra L. *Creating Sanctuary: Toward the Evolution of Sane Societies, Revised Edition*. New York, Routledge, 2013.
- BOLER, Megan. *Feeling Power: Emotions in Education*, New York, Routledge, 1999.
- BONDY, Elizabeth, Dorene D. ROSS, Caitlin GALLINGANE et Elyse HAMBACHER. "Creating Environments of Success and Resilience: Culturally Responsive Classroom Management and More", *Urban Education*, vol. 42, n° 4, 2007, p. 326-348.
- BORODITSKY, Lera. "How Language Shapes Thought: The Languages We Speak Affect Our Perceptions of The World", *Scientific American*, février 2011, p. 63-65.
- BORODITSKY, Lera. "Lost in Translation: The Power of Language to Shape How We View the World", *Hidden Brain: A Conversation About Life's Unseen Patterns*, NPR, 29 janvier 2018.
[\[https://www.npr.org/templates/transcript/transcript.php?storyId=581657754\]](https://www.npr.org/templates/transcript/transcript.php?storyId=581657754)
- BOURASSA, Michelle. « Apprendre de la souffrance par les neurosciences », *Les politiques sociales*, n°s 3 et 4, 2011, p. 12-26.
- BOURASSA, Michelle, Mylène MENOT-MARTIN et Ruth PHILION. *Neurosciences et éducation, pour apprendre et accompagner*. Bruxelles, De Boeck Éducation, collection Pédagogie en développement, 2017.
- BREMNESS, A. et Wanda Polzin. "Commentary: Developmental Trauma Disorder: A Missed Opportunity in DSM V", *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry/de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, vol. 23, n° 2, 2014.
- BROWN, Brené. *Rising Strong*, New York, Random House, 2017.
- BROWN, Felicity L., Anne M. DE GRAAF, Jeannie ANNAN et Theresa S. BETANCOURT. "Annual Research Review: Breaking Cycles of Violence – a Systematic Review and Common Practice Elements Analysis of Psychosocial Interventions for Children and Youth Affected by Armed Conflict", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 58, n° 4, 2017, p. 507-524.
- BROWN, Thomas E. "ADHD: From Stereotype to Science", *Educational Leadership*, vol. 73, n° 2, 2013, p. 52-56.
- BUDGE, Kathleen M. et William H. PARRETT. *Disrupting Poverty: Five Powerful Classroom Practices*, Alexandria, ASCD, 2018.
- BUREAU DE LA REPRÉSENTANTE SPÉCIALE DU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL POUR LES ENFANTS ET LES CONFLITS ARMÉS. *Le sort des enfants en temps de conflit armé* (Rapport du Secrétaire général), New York, Nations Unies, Assemblée générale du Conseil de sécurité, 2017.

- BATTERY, Helen. *Quand ça fait mal d'aider – L'usure de compassion frappe les intervenants en toxicomanie*, Réseau francophone de soutien professionnel du Centre de toxicomanie et de santé mentale (CAMH), vol. 9, n° 1, 2005. [http://www.reseaufranco.com/fr/meilleurs_de_crosscurrents/quand_ca_fait_mal.html]
- CALHOUN, Lawrence G., Arnie CANN et Richard G. TEDESCHI. "The Posttraumatic Growth Model: Sociocultural Considerations", dans Tzipi Weiss et Roni Berger (Ed.), *Post traumatic Growth and Culturally Competent Practice: Lessons Learned from Around the Globe*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2010.
- CALHOUN, Lawrence G. et Richard G. TEDESCHI. "The Foundations of Posttraumatic Growth: An Expanded Framework", dans Lawrence G. Calhoun et Richard G. Tedeschi (Ed.), *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2006.
- CAMH. *Developmental Trauma Symptom Screening Checklist*. [<https://www.porticonetwork.ca/documents/844852/0/DT+Symptom-Checklist/5ba8eb01-e41f-4fd0-9a1d-2b6651028f81>]
- CAMH. *How to Assess for Developmental Trauma*. ACEs. Childhood Trauma Toolkit. [<https://www.porticonetwork.ca/web/childhood-trauma-toolkit/developmental-trauma/how-does-it-present>]
- CARTERET, Marcia. *Cultural Aspects of Death and Dying. Dimensions of Culture: Cross-Cultural Communications for Health Professionals*, 2011. [<http://www.dimensionsofculture.com/2010/11/cultural-aspects-of-death-and-dying/>]
- CENTRE D'EXCELLENCE DE L'ONTARIO EN SANTÉ MENTALE DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS. *La santé mentale, un continuum*. Vivons ensemble : Une boîte à outils pour lutter contre le suicide chez les jeunes dans votre collectivité. 2016. [<http://www.vivonsensemble.ca/la-sant%C3%A9-mentale-un-continuum>]
- CENTRE MONDIAL DU PLURALISME. *Définir le pluralisme, Documents sur le pluralisme*, n° 1, janvier 2012.
- CENTRE UNIVERSITAIRE DE SANTÉ MCGILL. Qu'est-ce qu'un traumatisme? [<https://cusm.ca/trauma/page/quest-ce-quun-traumatisme>]
- CETTINA, Teri. *Shelter from the Storm*, Teaching Tolerance, n° 49, 2015. [<https://www.tolerance.org/magazine/spring-2015/shelter-from-the-storm>]
- CHAN, Melissa. "The Forgotten Stories of Muslims Who Saved Jewish People During the Holocaust". *Time*, 27 janvier 2017.
- CHEN, Junjun. "Understanding Teacher Emotions: The Development of a Teacher Emotion Inventory", *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, 2016, p. 68-77.
- CHO, Sinhae, Hyejeen LEE, Kyung Ja OH et José A. SOTO. "Mindful Attention Predicts Greater Recovery From Negative Emotions, but not Reduced Reactivity", *Cognition and Emotion*, vol. 31, n° 6, 2017, p. 1252-1259.
- CHUMAK-HORBATSCH, Roma. *Linguistically Appropriate Practice : A Guide for Working with Young Immigrant Children*, Toronto, University of Toronto Press, 2012.
- CMAS. *Caring for Syrian Refugee Children: A Program Guide for Welcoming Young Children and Their Families*, 2015. [https://cmascanada.ca/wp-content/uploads/2015/12/Supporting_Refugees/Caring%20for%20Syrian%20Refugee%20Children-final.pdf]
- CMAS. *Guide sur la résilience – Stratégies pour travailler avec les enfants réfugiés qui ont été traumatisés*, 2018. [https://cmascanada.ca/wp-content/uploads/2018/02/resilienceguide_FRENCH.pdf]

- COFFEY, Kimberly A. et Marilyn HARTMAN. "Mechanisms of Action in the Inverse Relationship Between Mindfulness and Psychological Distress", *Complementary Health Practice Review*, vol. 13, n° 2, 2008, p. 79-91.
- COLOROSO, Barbara. *Extraordinary Evil: A Brief History of Genocide*, Toronto, Viking Canada, 2007.
- COMITÉ PERMANENT INTERORGANISATIONS (CPI). *Directives du CPI concernant la santé mentale et le soutien psychosocial dans les situations d'urgence*, Genève, CPI, 2007.
- CONYERS, Marcus et Donna WILSON. *Positively Smarter: Science and Strategies for Increasing Happiness, Achievement, and Well-Being*, West Sussex, John Wiley & Sons, 2015.
- COWAN, C. S. M., B. L. CALLAGHAN, J. M. KAN et R. RICHARDSON. "The Lasting Impact of Early-Life Adversity on Individuals and Their Descendants: Potential Mechanisms and Hope for Intervention", *Gene, Brain and Behavior*, vol. 15, 2016, p. 155-168.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Vivre : La psychologie du bonheur*, Paris, Robert Laffont, 2004.
- CUMMINS, Jim. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. North York, Multilingual Matters, Ltd, 2006.
- CYRULNIK, Boris. *Autobiographie d'un épouvantail*, Paris, Odile Jacob, 2010.
- CYRULNIK, Boris. *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob, 2004.
- CYRULNIK, Boris. *Mourir de dire la honte*, Paris, Odile Jacob, 2010.
- CYRULNIK, Boris. *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999.
- DALLAIRE, Roméo. *Ils se battent comme des soldats, ils meurent comme des enfants : pour en finir avec le recours aux enfants soldats*, Montréal, Libre expression, 2010.
- DALLEY, Phyllis et Michael BEGLEY. « Fragmentation sociale et cohésion sociale en éducation au Canada », *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 125-139.
- DAMASIO, Antonio. *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York, Houghton Mifflin Harcourt, 1999.
- D'ANSEBOURG, Thomas. *Être heureux, ce n'est pas nécessairement confortable* (édition illustrée), Montréal, les Éditions de l'Homme, 2015.
- DECUIR-GUNBY, Jessica T. et Meca R. WILLIAMS-JOHNSON. "The Influence of Culture on Emotions: Implications for Education", dans Reinhard Pakrun et Lisa Linnenbrink-Garcia (Ed.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York, Routledge, 2014.
- DIAMOND, Jared. *De l'inégalité parmi les sociétés : Essai sur l'homme et l'environnement dans l'histoire*, Paris, Gallimard, 2000.
- DONOHOO, Jenni. *Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2016.
- DUNCAN-ANDRADE, Jeffrey M. R. "Note to Educators: Hope Required When Growing Roses in Concrete", *Harvard Educational Review*, vol. 79, n° 2, 2009, p. 181-194.

- DUTRIEUX, Bernard et Valérie DESOMER. « Enfants en exil – Exils d'enfance : Présentation », *Les politiques sociales*, n°s 3 et 4, 2011.
- DWECK, Carol. "Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'", *Education Week*, vol. 35, n° 5, 2015. [<https://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html?q=carol+dweck>]
- DWECK, Carol. *Changer d'état d'esprit : Une nouvelle psychologie de la réussite*, Bruxelles, Éditions Mardaga, 2010.
- DWECK, Carol. "Mindsets and Equitable Education", *Principal Leadership*, janvier 2010, p. 26-29.
- EFEVBERA, Yvette et Theresa S. BETANCOURT. "'Youth Do All Such Things to Survive Here': A Qualitative Study of Challenges Facing War-Affected Youth in Sierra Leone", *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, vol. 22, n°3, 2016, p. 254-261.
- ELIAS, Maurice J. "In the Classroom: Helping Children Speak about Death and Loss", *Edutopia*, 6 juin 2014. [<https://www.edutopia.org/blog/helping-children-speak-about-death-loss-maurice-elias>]
- EMERSON, David et Elizabeth HOPPER. *Overcoming Trauma Through Yoga: Reclaiming Your Body*, Berkeley, North Atlantic Books and The Trauma Center at Justice Resource Institute, 2011.
- FELDMAN, David, Meenakshi BALARAMAN et Craig ANDERSON. "Hope and Meaning-in-Life: Points of Contact Between Hope Theory and Existentialism", dans Matthew W. Gallagher et Shane J. Lopez (Ed.), *The Oxford Handbook of Hope*, Oxford, Oxford University Press, 2015.
- FELITTI, Vincent J., Robert F. ANDA, Dale NORDENBERG, David WILLIAMSON, Allison M. SPITZ, Valerie EDWARDS, Mary P. KOSS et James S. MARKS. "Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study", *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 14, n° 4, 1998, p. 245-258.
- FRAGA, Juli. "How Mindfulness and Storytelling Help Kids Heal and Learn", *Mindshift*, 26 septembre 2016. [<https://www.kqed.org/mindshift/46457>]
- FRANKL, Viktor. *Man's Search for Meaning*, Boston, Beacon Press, (1959) 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope*, New York, Bloomsbury Academic, (1992) 2016.
- FULLAN, Michael, Peter HILL et Carmel CRÉVOLA. *Breakthrough*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2006.
- FULLAN, Michael, Joanne QUINN et Joanne MCEACHEN. *Deep Learning: Engage the World Change the World*, Thousand Oaks, Corwin, 2018.
- GALLAGHER, Matthew, Jennifer S. CHEAVENS, Lisa M. EDWARDS, David FELDMAN, Amber M. GUM, Susana C. MARQUES, Kevin L. RAND, Lorie A. RITSCHER, Jennifer TERAMOTO PEDROTTI et Hal SHOREY. "Future Directions in the Science of Hope", dans Matthew W. Gallagher et Shane J. Lopez (Ed.), *The Oxford Handbook of Hope*, Oxford, Oxford University Press, 2015.
- GARCÍA, Héctor et Francesc MIRALLES. *Ikigai : Le secret des Japonais pour une vie longue et heureuse*, Paris, Fleuve Éditions, 2017.
- GERVAIS, Lisa-Marie. « Science – Les traumatismes de l'enfance auraient des effets génétiques permanents sur le cerveau », *Le Devoir.com*, 23 février 2009. [<https://www.ledevoir.com/societe/sante/235491/science-les-traumatismes-de-l-enfance-auraient-des-effets-genetiques-permanents-sur-le-cerveau>]

- GILMOUR, Heather. *Santé mentale positive et maladie mentale* (n° 82-003-X au catalogue), Statistique Canada, Rapports sur la santé, vol. 25, n°9, 2014, p. 3-10.
- GINSBERG, Debra. "Secret Agents of Kindness", *Teaching Tolerance*, n° 57, 2017.
[<https://www.tolerance.org/magazine/fall-2017/secret-agents-of-kindness>]
- GIRE, James. "How Death Imitates Life: Cultural Influences on Conceptions of Death and Dying", *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 6, n° 2, 2014.
[<https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=orpc>]
- GOLDSMITH TUROW, Rachel. *Mindfulness Skills for Trauma and PTSD: Practices for Recovery and Resilience*, New York, W. W. Norton & Company, 2017.
- GOLEMAN, Daniel. *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. *Focus: The Hidden Driver of Excellence*, New York, Harper, 2013.
- GOLEMAN, Daniel, Richard BOYATZIS et Annie MCKEE. *Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence*, Boston, Harvard Business School Press, 2004.
- GORDON, Mary. *Racines de l'empathie – Changer le monde, un enfant à la fois*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2014.
- GOSSELIN, Marie-Joëlle et Lyse TURGEON. « Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 2, 2015, p. 50-65.
- GRUBER, June et Jessica L. BORELLI. "The importance of Fostering Emotional Diversity in Boys", *Scientific American*, 12 décembre 2017.
- HADDON, William. "Advances in the Epidemiology of Injuries as a Basis for Public Policy", *Public Health Reports*, vol. 95, n° 5, 1980, p. 411–21.
- HADDON, William Jr et Susan P. BAKER. "Injury Control", dans Clark et MacMahon (Eds), *Preventive and community medicine*, Boston, Little, Brown, 1981, p. 109-140.
- HAIMOVITZ, Kyla et Carol S. DWECK. "The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal", *Child Development*, vol. 88, n° 6, 2017, p. 1849-1859.
- HAMMOND, Zaretta. *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Thousand Oaks, Corwin, 2015.
- HARGREAVES, Andy. "Emotional Geographies of Teaching", *Teachers College Record*, vol. 103, n° 6, 2001, p. 1056-1080.
- HASSAN, Ghayda, Laurence J. KIRMAYER, Abdelwahed MEKKI-BERRAFA, Constanze QUOSH, Rabih EL CHAMMAY, Benoit DEVILLE-STOETZEL, Ahmed YOUSSEF, Hussam JEFEE-BAHLOUL, Andres BARKEEL-OTEO, Adam COUTTS, Suzan SONG et Peter VENTVOGEL. *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, UNHCR, 2015.
- HATTIE, John. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, New York, Routledge, 2012.
- HAYNES, Judie. *Getting Started with English Language Learners: How Educators can meet the Challenge*, Alexandria, VA, ASCD, 2007.

- HELLER, Laurence et Aline LAPIERRE. *Guérir les traumatismes du développement : Restaurer l'image de soi et la relation à l'autre*, Paris, InterEditions, 2015.
- HENDERSON, Nan. "Havens of Resilience", *Educational Leadership*, vol. 71, n° 1, 2013, p. 23-27.
- HILL, James K. « Victimization, résilience et recherche de signification : aller de l'avant et gagner en force », *Recueil des recherches sur les victimes d'actes criminels*, n° 2, 2009.
[http://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jp-cj/victim/rr09_2-rd09_2/p1.html]
- HILLIS, Susan D., James A. MERCY et Janet R. SAUL. "The Enduring Impact of Violence Against Children", *Psychology, Health & Medicine*, vol. 22, n° 4, 2017, p. 393-405.
- HOERR, Thomas R. *The Formative Five: Fostering Grit, Empathy, and Other Success Skills Every Student Needs*, Alexandria, ASCD, 2017.
- HOFSTEDE, Geert, Gert J. HOFSTEDE et Michael MINKOV. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York, McGraw-Hill, 2010.
- HOLMES, Mary. The Importance of Being Angry: Anger in Political Life, *European Journal of Social Theory*, vol. 7, n° 2, 2004, p. 123-132.
- HOOKS, Bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, New York, Routledge, 2003.
- HOOKS, Bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York, Routledge, 1994.
- HURLINGTON, Kingsley. « Renforcer la résilience des élèves : le rôle des enseignants comme facteurs de protection », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, Secrétariat de la littératie et de la numératie et Ontario Association of Deans of Education, monographie n° 25, février 2010.
[http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_renforcer_resilience_fr.pdf]
- IMMORDINO-YANG, Mary Helen. *Emotions, Learning and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, New York, W.W. Norton & Co., 2015.
- IMMORDINO-YANG, Mary Helen. "Studying the Effects of Culture by Integrating Neuroscientific with Ethnographic Approaches", *Psychological Inquiry*, n° 24, 2013, p. 42-46.
- IMMORDINO-YANG, Mary Helen et Rebecca Todd. « Mieux décider, mémoriser ou négocier : L'émotion à la rescousse! », *Le monde de l'intelligence*, n° 29, 2013, p. 17-19.
- ISLAMIC SOCIAL SERVICES ASSOCIATION ET NATIONAL COUNCIL OF CANADIAN MUSLIMS. *Aider les élèves à gérer le traumatisme lié à la violence géopolitique et à l'islamophobie : Un guide pour les éducateurs*.
[<https://www.nccm.ca/wp-content/uploads/2016/08/ED-GUIDE-FRENCH-BOOK-WEB.pdf>]
- JACOBSON, Mark D. "Afraid of Looking Dumb", *Educational Leadership*, vol. 71, n° 1, 2013, p. 40-43.
- JENSEN, Eric. *Pauvreté et apprentissage : Stratégies gagnantes*, Montréal, Chenelière Éducation, 2012.
- JENSEN, Eric. *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kid's Brains and What Schools Can Do About It*, Alexandria, ASCD, 2009.
- JIANG, Jingwen, Marja VAURAS, Simone VOLET et Yili WANG. "Teachers' Emotions and Emotion Regulation Strategies: Self- and students' Perceptions", *Teaching and Teacher Education*, vol. 4, 2016, p. 22-31.

- JIANG, Xu, Kristin L. OTIS, Marco WEBER et E. Scott HUEBNER. "Hope and Adolescent Mental Health", dans Matthew W. Gallagher et Shane J. Lopez (Ed.), *The Oxford Handbook of Hope*, Oxford, Oxford University Press, 2015.
- JOKIKOKKO, Katri. "Reframing Teachers' Intercultural Learning as an Emotional Process", *Intercultural Education*, vol. 27, n° 3, 2016, p. 217-230.
- JOKIKOKKO, Katri et Minna UITTO. "The Significance of Emotions in Finnish Teachers' Stories About Their Intercultural Learning", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 25, n° 1, 2017, p. 15-29.
- JOSEPH, Stephen et P. Alex LINLEY. "Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress: An Integrative Psychosocial Framework", dans Stephen Joseph et P. Alex Linley (Ed.), *Trauma, Recovery, and Growth: Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2008.
- KALISCH, Raffael, Marianne B. MULLER et Oliver TUSCHER. "A Conceptual Framework for the Neurobiological Study of Resilience (and Open Peer Commentary)", *Behavioral and Brain Science*, vol. 38, 2015, p. 1-79.
- KIRMAYER, Laurence J., Lavanya NARASIAH, Marie MUNOZ, Meb RASHID, Andrew G. RYDER, Jaswant GUZDER, Ghayda HASSAN, Cécile ROUSSEAU et Kevin POTTIE, et Canadian Collaboration for Immigrant and Refugee Health (CCIRH). "Common Mental Health Problems in Immigrants and Refugees: General Approach in Primary Care", *CMAJ*, vol. 183, n° 12, 2011, p. 959-967.
- KLINGNER, Janette K., John J. HOOVER et Leonard M. BACA. *Why Do English Language Learners Struggle with Reading? Distinguishing Language Acquisition from Learning Disabilities*, Thousand Oaks, Corwin, 2008.
- LAROSE, François, Bernard TERISSE, Yves LENOIR et Johanne BÉDARD. « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire », *Brock Education Journal*, vol. 13, n° 2, 2004.
- LECOMTE, Jacques. « Les enseignants, tuteurs potentiels de résilience », *Le journal des psychologues*, n° 16, 2004, p. 26-29.
- LEE, David S. Oscar YBARRA, Richard GONZALEZ et Phoebe ELLSWORTH. "I-Through-We: How Supportive Social Relationships Facilitate Personal Growth", *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 44, n° 1, 2018, p. 37-48.
- LENOIR, Frédéric. *La puissance de la joie*, Paris, Fayard, 2015.
- LEVINE, David A. *Teaching Empathy: A Blueprint for Caring, Compassion, and Community*, Bloomington, Solution Tree, 2005.
- LEVINE, Peter A. et Maggie KLEIN. *Trauma Through A Child's Eyes: Awakening the Ordinary Miracle of Healing – Infancy through Adolescence*, Berkeley, North Atlantic Books et ERGOS Institute Press, 2007.
- LODDON MALLEE REGIONAL PALLIATIVE CARE CONSORTIUM. *An Outline of Different Cultural Beliefs at the Time of Death*, 2011.
[\[http://lmrpsc.org.au/admin/wp-content/uploads/2011/07/Customs-Beliefs-Death-Dying.pdf\]](http://lmrpsc.org.au/admin/wp-content/uploads/2011/07/Customs-Beliefs-Death-Dying.pdf)
- LONG, Laura J. et Matthew GALLAGHER. "Hope and Posttraumatic Stress Disorder", dans Matthew W. Gallagher et Shane J. Lopez (Ed.), *The Oxford Handbook of Hope*, Oxford, Oxford University Press, 2015.
- LOPEZ, Shane J., C. R. SNYDER et Jennifer TERAMOTO PEDROTTI. "Hope: Many Definitions, Many Measures", dans Shane J. Lopez et C. R. Snyder (Ed.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*, Washington, DC, American Psychological Association, 2003.

- LYONS, Shoshanah et Helen TOWNSEND. *A Training Aid to Building Resilience: Supporting the Education of Adverse Childhood Experiences and the Need for Resilience*, Cuckfield (UK), Beacon House Therapeutic Services and Trauma Team, 2015.
- MAALOUF, Amin. *Le dérèglement du monde : Quand nos civilisations s'épuisent*, Paris, Grasset, 2009.
- MAALOUF, Amin. *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, 1998.
- MACKSOUD, Mona. *Aider les enfants à gérer les tensions dues à la guerre : Manuel pour parents et enseignants*, New York, UNICEF, 1993.
[https://www.unicef.org/french/publications/files/Aider_enfants_guerre.pdf]
- MADY, Callie et Jordana GARBATI. « Faire appel à d'autres compétences langagières pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, Secrétariat de la littératie et de la numératie et Ontario Association of Deans of Education, monographie n° 51, mars 2014.
- MARSELLA, Anthony J., Jeanette L. JOHNSON, Patricia WATSON et Jan GRYCZYNSKI (Ed.). *Ethnocultural Perspectives in Disaster and Trauma: Foundations, Issues, and Applications*, New York, Springer-Verlag, 2008.
- MARZANO, Robert J. *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*, Alexandria, ASCD, 2007.
- MARZANO, Robert, Jana MARZANO et Debra PICKERING. *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*, Alexandria, ASCD, 2003.
- MATSUMOTO, David, Seung HEE YOO et Johnny FONTAINE. "Mapping Expressive Differences Around the World: The Relationship Between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 38, n° 55, 2008, p. 55-74.
- MAXWELL, John. The Law of the Lid, 19 juillet 2013. Blogue de John C. Maxwell.
[<https://www.johnmaxwell.com/blog/the-law-of-the-lid/>]
- MCKIBBEN, Sarah. "Push, Don't Pity' Students in Poverty", *Education Update*, vol. 60, n° 1, 2018. MELANÇON, Andréane, Hélène GAUDREAU, Andrée-Anne BOUVETTE-TURCOT, Diego MENA, Camille GAGNON-TRUDEAU, Marie-Hélène PENNESTRI, Meir STEINER, Michael J. MEANEY et Gilles JULIEN. Transmission intergénérationnelle et stress toxique : Impact sur le développement de l'enfant dans un contexte de pédiatrie sociale en communauté, Fondation du Dr Julien et Centre Ludmer. [https://pediatriesociale.fondationdrjulien.org/wp-content/uploads/2016/09/poster-iacapap2016-09-14_final-fr.pdf]
- METROPOLIS. "Immigrant Mental Health"/« La santé des immigrants », *Canadian Themes/Thèmes canadiens*, Summer/été 2010.
- MILLS, Caitlin, Jennifer WU et Sidney D'MELLO. "Being Sad is Not Always Bad: The Influence of Affect on Expository Text Comprehension", *Discourse Processes*, 2017
- MILOT, Tristan, Delphine COLLIN-VÉZINA et Lise MILNE. *Traumatisme complexe*, 2013.
[http://observatoiremaltraitance.ca/Pages/Coup_d'oeil_sur_le_traumatisme_complexe.aspx]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *L'Apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*, 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Programme d'appui aux nouveaux arrivants*, 2010.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario – Compétences du 21^e siècle – Document de réflexion*, 2016.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*, 2017.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Vers un juste équilibre – Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves – Guide du personnel scolaire*, 2013.
- MORIN, Amy. "Ten Ways We're Fostering Anxiety Rather than Resilience in Today's Young People", Inc.com, 19 octobre 2017. [<https://www.inc.com/amy-morin/10-reasons-american-teenagers-are-more-anxious-than-ever.html>]
- MORIN, Edgar. *La Voie : pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2016.
- MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, 1999.
- MORIN, Edgar. *Pourquoi enseigner la compréhension humaine?*, Université pour tous de Sénart. Intervention du 20 octobre 2006.
- MORLAND, Lyn, Dina BIRMAN, Burna L. DUNN, Myrna Ann ADKINS et Laura GARDNER. "Immigrant Students", dans Eric Rossen et Robert Hull (Ed.), *Supporting and Educating Traumatized Students: A Guide for School-Based Professionals*, Oxford University Press, 2013.
- NAGLIERI, Jack A. et Tulio M. OTERO. "Cognitive Assessment System: Redefining Intelligence from a Neuropsychological Perspective", dans A. Davis (Ed.), *Handbook of Pediatric Neuropsychology*, New York, Springer Publishing, 2011, p. 320-333.
- NAKEYAR, Cisse, Victoria ESSES et Graham J. REID. "The Psychosocial Needs of Refugee Children and Youth and Best Practices for Filling These Needs: A Systematic Review", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 23, n°2, 2018, p. 186-208.
- NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE. *Addressing the Social and Cultural Norms That Underlie the Acceptance of Violence: Proceedings of a Workshop – in Brief*, Washington, DC, The National Academies Press, 2018.
- NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS. *Understanding Cultural Issues in Death: Information for Schools and Crisis Response Teams*, Information for Principals and Administrators, mars 2003. [http://www.naspcenter.org/principals/culture_death.html]
- NATIONAL CHILD TRAUMATIC STRESS NETWORK SCHOOLS COMMITTEE. *Child Trauma Toolkit for Educators*, Los Angeles, CA & Durham, NC, National Center for Child Traumatic Stress, 2008.
- NATIONS UNIES. *Convention relative aux droits de l'enfant*, New York, Assemblée générale des Nations Unies, 1989. [<http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>]
- NHAT HANH, Thich. *Mindfulness and Psychotherapy*. Louisville (CO), Sounds True, 2006.
- NHAT HANH, Thich. *This Moment is Full of Wonders: The Zen Calligraphy of Thich Nhat Hanh*. San Francisco, Chronicle Books, 2015.
- NODDINGS, Nel. *Happiness and Education*, New York, Cambridge University Press, 2003.
- OCDE. *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, 2013. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr>]

- OCDE. *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être*, Collection : Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Paris, Éditions OCDE, 2018. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/la-resilience-des-eleves-issus-de-l-immigration-version-abregee_9789264085336-fr;jsessionid=MvbFHe6nxv91AzJTT-NlwKiJ.ip-10-240-5-156]
- OCDE. *Le bien-être des élèves : Aperçu*, 2017. [<https://www.oecd.org/pisa/Le-bien-etre-des-eleves-apercu.pdf>]
- OCDE. « L'école peut-elle aider à l'intégration des immigrés? », *PISA à la loupe*, n° 57, 2015.
- OCDE. *Les élèves immigrés et l'école : Avancer sur le chemin de l'intégration*, Collection : Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, 2015. [<https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf>]
- OCDE. « Les élèves sont-ils heureux? », *PISA à la loupe*, n° 71, 2017.
- OCDE. « Quelle est la réponse des systèmes d'éducation face à l'effectif croissant d'élèves issus de l'immigration? », *PISA à la loupe*, c11, 2011.
- ONG, Anthony D., Lizbeth BENSON, Alex J. ZAUTRA et Nilam RAM. "Emodiversity and Biomarkers of Inflammation", *Emotion*, Advance online publication, vol. 18, n° 1, p. 3-14, 2018. [<http://dx.doi.org/10.1037/emo0000343>]
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. *Supporting English Language Learners with Limited Prior Schooling: A practical guide for Ontario educators Grades 3 to 12*, 2008. [http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/ELL_LPS.pdf]
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. « La santé mentale dans les situations d'urgence », *Aide-mémoire*, n° 383, mars 2017.
- OSHER, D., Fisher, D., Amos, L., Katz, J., Dwyer, K., Duffey, T. et Colombi, G. D. *Addressing the Root Causes of Disparities in School Discipline: An Educator's Action Planning Guide*, Washington, DC, National Center on Safe Supportive Learning Environments, 2015. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580917.pdf>]
- PAGE-GOULD, Elizabeth. "Research on Cross-Race Relationships: An Annotated bibliography", *Greater Good Magazine*, UC Berkeley. [https://greatergood.berkeley.edu/article/item/cross-race_relationships_an_annotated_bibliography]
- PALMER, Parker J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007.
- PARADIS, Johanne, Fred GENESEE et Martha B. CRAGO. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning, 2nd Edition*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 2011.
- PD CAFÉ. "Responding to Trauma in Your Classroom", *Teaching Tolerance*, n° 52, 2016, p. 15-17. [http://www.tolerance.org/sites/default/files/general/TT52_PDA%20Cafe.pdf]
- PEARROW, Melissa M. et Andria AMADOR. "Building a Community Model for Student Behavioral Health", *Educational Leadership*, vol. 75, n° 4, 2017.
- PHIBBS WITMER, Therese A. et Steven M. CULVER. "Trauma and Resilience Among Bosnian Refugee Families: A Critical Review of the Literature", *Journal of Social Work Research*, vol. 2, n° 2, 2001, p. 173-187.

- PORGES, Stephen W. *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-Regulation*, New York, W. W. Norton & Company, 2011.
- PRESKILL, Stephen et Stephen D. BROOKFIELD. *Learning as a Way of Leading: Lessons from the Struggle for Social Justice*, San Francisco, Jossey-Bass, 2009.
- PRILLELTENSKY, Isaac et Ora PRILLELTENSKY. "Beyond Resilience: Blending Wellness and Liberation in the Helping Professions", dans Michael Ungar (Ed.), *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2005.
- PUTNAM, Robert D. "Bowling Alone: America's Declining Social Capital", *Journal of Democracy*, vol. 6, n° 1, 1995, p. 65-78.
- QIAN, Miao K., Gail D. HEYMAN, Paul C. QUINN, Françoise A. MESSI, Genyue FU et Kang LEE. "Implicit Racial Biases in Preschool Children and Adults from Asia and Africa", *Child Development*, vol. 87, n° 1, 2016, p. 285-296.
- QIAN, Miao K., Paul C. QUINN, Gail D. HEYMAN, Olivier PASCALIS, Genyue FU et Kang LEE. "A Long-Term Effect of Perceptual Individuation Training on Reducing Implicit Racial Bias in Preschool Children", *Child Development*, vol. 00, n° 00, 2017, p. 1-16.
- QUOIDBACH, Jordi, June GRUBER, Moira MIKOLAJCZAK, Alexandr KOGAN, Ilios KOTSOU et Michael I. NORTON. "Brief Report: Emodiversity and the Emotional Ecosystem", *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 143, n° 6, 2014, p. 2057-2066.
- RECHTSCHAFFEN, Daniel et Taylor RECHTSCHAFFEN. "The Five Literacies of Mindful Learning", *Educational Leadership*, vol. 73, n° 2, 2013, p. 58-62.
- ROSEN, Michael. *Dignity: Its History and Meaning*, Cambridge, Harvard University Press, 2012.
- ROSENBLOOM, Dena et Mary Beth WILLIAMS. *Life After Trauma, Second Edition: A Workbook for Healing*, New York, The Guilford Press, 2010.
- ROSSEN, Eric et Robert HULL. *Supporting and Educating Traumatized Students: A Guide for School-Based Professionals*, New York, Oxford University Press, 2013.
- ROUSSEAU, Cécile. « Terrorisme et santé mentale des enfants », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n° 56, 2008, p. 199-205.
- ROUSSEAU, Cécile, Toby MEASHAM et Lucie NADEAU. "Addressing Trauma in Collaborative Mental Health Care for Refugee Children", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 18, n° 1, 2012, p. 121-136.
- SANDEL, Michael. "Why Democracy Depends on How We Talk to Each Other", *Ideas*, CBC, 28 novembre 2017. [<http://www.cbc.ca/listen/shows/ideas/episode/14968278>]
- SCHOEBERLEIN, Deborah. *Mindful Teaching and Teaching Mindfulness: A Guide for Anyone Who Teaches Anything*, Boston, Wisdom Publications, 2009.
- SCHOEFFEL, Véronique et Phyllis THOMPSON. *Communication interculturelle I*, Bienne, CINFO, 2007.
- SEHGAL, Priya, Julia JEFFRIES et Nancy RAPPAPORT. "Combatting Race-related Stress in the Classroom", *Educational Leadership*, vol. 75, n° 4, 2017.
- SELIGMAN, Martin E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York, Atria, 2013.

- SELIGMAN, Martin E. P. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, New York, Vintage Books, (1990) 2006.
- SELIGMAN, Martin E. P. *The Optimistic Child: A Proven Programme to Safeguard Children Against Depression and Build Lifelong Resilience*, New York, Houghton Mifflin, (1995) 2007.
- SELIGMAN, Martin E. P. et Mihaly CSIKSZENTMIHALYI. "Positive Psychology: An Introduction", *American Psychologist*, vol. 55, n° 1, 2000, p. 5-14.
- SIM, Amanda. "Promoting Child Mental Health and Resilience in Humanitarian Settings", *Research Brief: Women's Protection and Empowerment/Child and Youth Protection and Development*, International Rescue Committee, avril 2014.
- SIROIS, Nathalie. *Ton étoile du Nord : Cahier destiné aux jeunes ayant vécu la guerre ou des moments de grande violence sociale avant de fréquenter une école au Canada*, COPA et ICESG, 2011.
- SMITH, Dominique, Nancy FREY, Ian PUMPIAN et Douglas FISHER. *Building Equity: Policies and Practices to Empower All Learners*, Alexandria, ASCD, 2017.
- SNEL, Eline. *Calme et attentif comme une grenouille : La méditation pour les enfants... avec leurs parents*, Montréal, Les Éditions Transcontinental, 2015.
- SNEL, Eline. *Respirez : La méditation pour les parents et leurs ados*, Montréal, Les Éditions Transcontinental, 2015.
- SOLOMON, Andrew. *Far from the Tree: Parents, Children, and the Search for Identity*, New York, Scribner, 2012.
- SOUERS, Kristin. "Responding with Care to Students Facing Trauma", *Educational Leadership*, vol. 75, n°4, 2017.
- SOUERS, Kristin et Pete HALL. *Fostering Resilient Learners: Strategies for Creating a Trauma-Sensitive Classroom*, Alexandria, ASCD, 2016
- SOUTHWICK, Steven M. et Dennis S. CHARNEY. *Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*, New York, Cambridge University Press, 2016.
- STAEHR FENNER, Diane. *Advocating for English Learners: A Guide for Educators*, Thousand Oaks, Corwin et TESOL, 2014.
- STEELE, William et Cathy A. MALCHIODI. *Trauma-Informed Practices with Children and Adolescents*, New York, Routledge, 2012.
- SZACKA, Alexandra. *Le syndrome de résignation qui affecte des enfants migrants*, Radio-Canada, publié le mercredi 28 février 2018. [<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1085844/syndrome-resignation-maladie-enfants-suede-refugies-migrants>]
- TATUM, Beverly Daniel. *"Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?" And Other Conversations About Race*, New York, Basic Books, (1997) 2003.
- TEACHING TOLERANCE. *Speak Up at School: How to Respond to Everyday Prejudice, Bias and Stereotypes – A Guide for Teachers*, Montgomery, AL, Southern Poverty Law Centre, 2012. [https://www.tolerance.org/sites/default/files/2017-06/Speak_Up_at_School.pdf]
- TEDx Talks. *The Secret Kindness Agents – Ferial Pearson – TEDx Omaha*. [Vidéo en ligne]. 2014. [https://www.youtube.com/watch?v=RVnoHV_Id9k]

- THIBEAULT, M. Alexander, Julia L. MENDEZ, Rosemary O. NELSON-GRAY et Gabriela L. STEIN. "Impact of Trauma Exposure and Acculturative Stress on Internalizing Symptoms for Recently Arrived Migrant-Origin Youth: Results From a Community-Based Partnership", *Journal of Community Psychology*, vol. 45, n° 8, 2017, p. 984- 998.
- THOMPSON, Beti, Sarah GEHLERT et Electra D. PASKETT. "Extreme Population-Level Events: Do They Have an Impact on Cancer?", *Cancer*, vol. 123, n° 17, 2017, p. 3226-3228.
- TISHMAN, Shari et Edward P. CLAPP. "Building Students' Sense of Agency", *Educational Leadership*, vol. 75, n° 2, 2017, p. 58-62.
- TROMPENAARS, Fons et Charles HAMPDEN-TURNER. *L'entreprise multiculturelle : Le livre de référence sur le management interculturel*, Paris, Maxima, 2013.
- TURGEON, Lyse et Marie-Joëlle GOSELIN. « Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 2, 2015, p. 30-49.
- TURNER, Cory. "What Do Asthma, Heart Disease and Cancer Have in Common? Maybe Childhood Trauma", NPR, 23 janvier 2018. [<https://www.npr.org/sections/ed/2018/01/23/578280721/what-do-asthma-heart-disease-and-cancer-have-in-common-maybe-childhood-trauma>]
- UNHCR. *Aperçu statistique*. [<http://www.unhcr.org/fr/apercu-statistique.html>]
- UNESCO. « La crise cachée : les conflits armés et l'éducation », *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, Paris, Éditions UNESCO, 2011.
- UNESCO. *Rapport mondial de l'UNESCO : Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel (Résumé)*, Paris, Éditions UNESCO, 2009.
- UNICEF. *Action humanitaire de l'UNICEF pour les enfants : Vue d'ensemble*, New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2016.
- UNICEF. « «Saurez-vous nous écouter?» Voix de jeunes en zones de conflit », Examen stratégique décennal de l'Étude Machel : Les enfants et les conflits dans un monde en mutation, 2007. [https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/will_you_listen_fra.pdf]
- UNICEF. *UNICEF : Action humanitaire pour les enfants en 2017 : Vue d'ensemble*, New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2017.
- UNGAR, Michael. "Researching and Theorizing Resilience Across Cultures and Contexts", *Preventive Medicine*, vol. 55, 2012, p. 387-389.
- UNGAR, Michael. "The International Resilience Project: A Mixed-Methods Approach to the Study of Resilience Across Cultures", dans Michael Ungar (Ed.), *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2005.
- UNGAR, Michael. "The Social Ecology of Resilience: Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 81, n° 1, 2011, p. 1-17.
- VAN DER KOLK, Bessel. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*, New York, Penguin Books, 2014.
- VANDERMEULEN, Rebecca. "Wanted: Playground Buddy", *Teaching Tolerance*, n° 52, 2016. [<https://www.tolerance.org/magazine/spring-2016/wanted-playground-buddy>]

- VERZAT, Caroline. « "Esprit d'entreprendre, es-tu là?" Mais de quoi parle-t-on? », *Entreprendre & Innover*, vol. 4, n° 27, 2015, p. 81-92.
- VOSTANIS, Panos. "Editorial: Global Child Mental Health – Emerging Challenges and Opportunities", *Child and Adolescent Mental Health*, vol. 22, n° 4, 2017, p. 177-178.
- WALKER, Kirstie L. et Kristi D. WRIGHT. "SNAP® For Schools: Impact on Internalizing Symptoms", *In education*, vol. 23, n° 1, 2017. [<http://ineducation.ca/ineducation/article/view/333/915>]
- WALKER TILESTON, Donna et Sandra K. DARLING. *Why Culture Counts: Teaching Children of Poverty*, Bloomington, Solution Tree, 2008.
- WEISS, Tzipi et Roni BERGER. "Posttraumatic Growth and Immigration: Theory, Research and Practice Implications", dans Stephen Joseph et P. Alex Linley (Ed.), *Trauma, Recovery, and Growth: Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2008.
- WESSELS, Michael G. "Children and Armed Conflict: Interventions for Supporting War-Affected Children", *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, vol. 23, n° 1, 2017, p. 4-13.
- WIGGINS, Grant et Jay MCTIGHE. *Understanding by Design*, Alexandria, ASCD, 2005.
- WILSON, John P. "Culture, Trauma, and the Treatment of Post-Traumatic Syndromes: A Global Perspective", dans Anthony J. Marsella, Jeanette L. Johnson, Patricia Watson et Jan Gryczynski (Ed.), *Ethnocultural Perspectives in Disaster and Trauma: Foundations, Issues, and Applications*, New York, Springer-Verlag, 2008.
- WINGFIELD, Robert J. et Susan A. CRAFT. "Students Responding to the Unexpected Death of a Family Member or Loved One", dans Eric Rossen et Robert Hull (Ed.), *Supporting and Educating Traumatized Students: A Guide for School-Based Professionals*, Oxford University Press, 2013.
- WOOD, Janice. "Teachers Need More Training to Handle Children's Emotions", *Psych Central*, 2012. [<https://psychcentral.com/news/2012/06/08/teachers-need-more-training-to-handle-childrens-emotions/39862.html>]
- YEAGER, David et Carol S. DWECK. "Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed", *Educational Psychologist*, vol. 47, n° 4, 2012, p. 302-314.
- YEAGER, David, Gregory WALTON et Geoffrey L. COHEN. "Addressing Achievement Gaps With Psychological Interventions", *Kappan*, vol. 94, n° 5, 2013, p. 62-65.
- ZACARIAN, Debbie, Lourdes ALVARAZ-ORTIZ et Judie HAYNES. *Teaching to Strengths: Supporting Students Living with Trauma, Violence, and Chronic Stress*, Alexandria, ASCD, 2017.
- ZEMBYLAS, Michalinos. "Critical Emotional Praxis for Reconciliation Education: Emerging Evidence and Pedagogical Implications", *Irish Educational Studies*, vol. 31, n° 1, 2012, p. 19-33.
- ZEMBYLAS, Michalinos. "Emotional Ecology: The Intersection of Emotional Knowledge and Pedagogical Content Knowledge in Teaching", *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, 2007, p. 355-367.
- ZEMBYLAS, Michalinos. "Teaching about/for Ambivalent Forgiveness in Troubled Societies", *Ethics and Education*, vol. 7, n° 1, 2012, p. 19-32.
- ZEMBYLAS, Michalinos. *The Politics of Trauma in Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2008.
- ZEMBYLAS, Michalinos et Claire MCGLYNN. "Discomforting Pedagogies: Emotional Tensions, Ethical Dilemmas and Transformative Possibilities", *British Educational Research Journal*, vol. 38, n° 1, février 2012, p. 41-59.

Pour les élèves qui ont vécu un conflit armé ou toute autre expérience potentiellement traumatisante, l'école peut représenter un lieu supplémentaire d'insécurité, de stress et de détresse... ou un havre de paix qui nourrit leurs forces et leur capacité à surmonter les défis.

Ce guide vise à permettre au personnel enseignant ainsi qu'aux autres professionnelles et professionnels de l'éducation d'acquérir des notions de base sur les séquelles et les traumatismes, plus particulièrement ceux liés à l'expérience des conflits armés, afin d'éclairer les choix pédagogiques.