

La vie après la guerre :

*L'éducation en tant que processus
de guérison pour les réfugiés et
les jeunes touchés par la guerre*



Publié par Éducation et Formation Manitoba 2017	EDU-5
Remerciements	EDU-6
Introduction	EDU-7
Quel est le but de cette ressource?	EDU-9
Comment ce document est-il organisé?	EDU-9
Documents d'accompagnement	EDU-10
Partie 1 : Immigration et établissement de nouveaux arrivants réfugiés	EDU-11
Quelles sont les grandes tendances de l'immigration au Manitoba?	EDU-13
Que signifie le terme réfugié?	EDU-14
Pourquoi est-il important de distinguer les réfugiés des autres immigrants?	EDU-15
Comment les réfugiés arrivent-ils au Canada et au Manitoba?	EDU-16
Où les réfugiés s'installent-ils?	EDU-16
Quel appui est-il offert aux réfugiés?	EDU-16
Pourquoi certains jeunes réfugiés arrivent-ils au Canada sans leurs parents?	EDU-17
Partie 2 : Effets de la guerre et de la réinstallation	EDU-19
Qu'arrive-t-il aux familles des réfugiés et à ceux qu'il a fallu quitter?	EDU-21
Quelles sont les expériences et les caractéristiques communes des enfants et des adolescents réfugiés?	EDU-22
Interruption de la scolarité et expérience dans les camps	EDU-22
Exposition au traumatisme	EDU-23
Pertes	EDU-25
Transitions - les défis de la fuite et de la réinstallation	EDU-27
Qu'est-ce que la résilience?	EDU-28
Quel est le rôle de la religion, de la spiritualité et des ressources culturelles?	EDU-31
Partie 3 : Aider les enfants et les adolescents réfugiés dans les écoles	EDU-33
Quels sont les principaux défis auxquels les jeunes réfugiés doivent s'adapter en arrivant au Canada?	EDU-36
Pourquoi devons-nous tenir compte de l'ensemble des dimensions du jeune dans l'élaboration de mesures d'appui pour les apprenants nouveaux arrivants et réfugiés?	EDU-38
De quoi faut-il tenir compte pour évaluer les enfants et les adolescents réfugiés ou touchés par la guerre?	EDU-38
Quels éléments peuvent contribuer au succès et au bien-être à long terme des apprenants réfugiés dont la scolarité a été interrompue?	EDU-40
Quelle est l'importance des programmes d'été et des programmes parascolaires?	EDU-43
Exemples de projets prometteurs pour les apprenants réfugiés ayant besoin d'appui intensif	EDU-44

Partie 4 : Appuyer les apprenants dans la salle de classe	EDU-49
En quoi raconter son histoire favorise-t-il le processus de guérison?	EDU-54
Comment les enseignants doivent-ils réagir aux révélations?	EDU-56
Que pouvons-nous faire pour aider les apprenants à surmonter des sentiments pouvant faire obstacle à l'apprentissage?	EDU-57
Comment repérer les apprenants qui ont besoin d'interventions plus intensives?	EDU-59

Partie 5 : Appuyer les enseignants et le personnel qui travaillent avec les jeunes réfugiés et leur famille	EDU-61
Comment prévenir l'épuisement professionnel et le traumatisme secondaire?	EDU-66

Annexe	EDU-69
Annexe A - Liste de planification pour les écoles, les familles et les communautés	EDU-71

Références/Ressources	EDU-73
------------------------------	---------------

Adapté de *Life After War: Education as a Healing Process for Refugee and War-Affected Children*.

Bien que tous les efforts aient été déployés pour assurer l'exactitude des renseignements de cette publication, les lecteurs doivent se rappeler qu'il ne s'agit que d'un guide. Il est important que les enseignants et autres professionnels qui utilisent cette ressource restent vigilants dans leurs responsabilités professionnelles et fassent appel à leurs compétences professionnelles et à leur jugement en tout temps.

Références photographiques

- © Goto, T. (photographe). 2011. (page couverture, en haut à gauche). Reproduction autorisée.
- © Goto, T. (photographe). 2011. (page couverture, en haut à droite). Reproduction autorisée.
- © Goto, T. (photographe). 2011. (page couverture, en bas à gauche). Reproduction autorisée.
- © Goto, T. (photographe). 2012. (page couverture, en bas à droite). Reproduction autorisée.

PUBLIÉ PAR ÉDUCATION ET FORMATION MANITOBA 2017

Ce projet est le fruit de la collaboration d'organismes au service des immigrants et des réfugiés qui ont estimé que les éducateurs tireraient profit de documents de soutien traitant les besoins psychosociaux et éducatifs des jeunes issus de communautés d'immigrants et de réfugiés. De nombreux éducateurs, défenseurs des droits des immigrants et des réfugiés du Manitoba et professionnels actifs dans le domaine du développement social et de la santé ont participé à la conception du présent document. Cependant, ce sont surtout les milliers de jeunes et de familles réfugiés qui ont fait du Manitoba leur terre d'adoption au cours des dix dernières années qui ont motivé la rédaction d'un tel document. Leur courage, leur résilience, leurs espoirs et leurs rêves ont inspiré et continuent d'inspirer non seulement les éducateurs mais aussi les Manitobains et les Manitobaines « ordinaires » de tous les milieux.

PUBLICATIONS COMPLÉMENTAIRES

Deux documents complémentaires ont été élaborés, ensuite publiés, dans le cadre de ce projet.

Il s'agit de :

- *La vie après la guerre : Apprentissage professionnel, organismes et soutien communautaire*
- *War Affected Children: A Comprehensive Bibliography*

Le présent document s'appuie sur des travaux de recherche menés au Canada, en Australie, aux États-Unis et à l'échelle internationale sur des ouvrages pédagogiques et des documents de soutien conçus dans le but d'améliorer les résultats scolaires et personnels des jeunes qui ont été forcés de demander asile ou d'immigrer dans des terres lointaines à cause de la guerre, de conflits et de déplacement de population. Même si nous avons fait tout notre possible pour garantir l'exactitude des renseignements qu'il contient, nous rappelons aux lecteurs qu'il ne s'agit que d'un guide. Il est important que les enseignants et autres professionnels qui se servent de cette ressource restent vigilants à l'égard de leurs responsabilités et qu'ils fassent preuve de professionnalisme et de jugement en tout temps.

REMERCIEMENTS

La Division du Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba exprime ses sincères remerciements à toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration et à la mise au point de ce document.

Claudette Laurie	Conseillère pédagogique Division du Bureau de l'éducation française
Sylvie Huard-Huberdeau	Rédactrice contractuelle
Céline Ponsin	Conceptrice graphique et éditique Division du Bureau de l'éducation française
Houssinatou Sacko	Opératrice de traitement de texte Division du Bureau de l'éducation française
Tony Tavares	Diversity Education and International Languages Consultant Education and Advanced Learning
Diana Turner	English as an Additional Language Education and Advanced Learning

INTRODUCTION

1 milliard d'enfants sont privés d'un ou de plusieurs services essentiels à leur survie et à leur développement.

De 500 millions à 1,5 milliard d'enfants ont été touchés par la guerre.

18 millions d'enfants vivent les effets d'un déplacement.

Le visage multiculturel du Canada est en évolution constante en raison de facteurs liés à l'immigration et d'autres facteurs sociétaux et démographiques. Ce document cherche à accroître la conscience collective quant à la nature changeante de notre diversité et à l'importance de cette pluralité. Les éducateurs de l'ensemble du Manitoba et des autres provinces s'efforcent de répondre correctement aux besoins d'une



iStock. Fichier 3962686.

population d'apprenants de plus en plus diverse. Cependant, certains éprouvent parfois des difficultés face à la réalité de l'enseignement dans un contexte exigeant sur le plan émotionnel et nécessitant d'excellentes compétences et aptitudes interculturelles et multilingues.

Les éducateurs et autres personnes qui travaillent avec des apprenants qui étaient réfugiés ou qui ont été touchés par la guerre considèrent leur expérience comme enrichissante et épanouissante. Leur travail peut être complexe et comporter des défis, mais ils se disent inspirés par la richesse des compétences, les perspectives diverses, la résilience et la motivation que ces apprenants apportent avec eux et dont ils font preuve au cours du processus de réinstallation.

Afin d'aider ces jeunes à relever leurs défis et de leur donner le soutien dont ils ont besoin pour acquérir une bonne éducation et reconstruire leur vie, l'ensemble du personnel des écoles doit bien comprendre les antécédents de ces apprenants et l'influence que les traumatismes vécus pourraient avoir sur leur apprentissage.

L'expérience et la recherche ont permis d'accroître graduellement la sensibilisation aux effets à court et à long terme du deuil et du traumatisme sur les familles, effets qui peuvent affecter plusieurs générations. De fait, de nombreux fournisseurs de services concentrent maintenant leur attention sur les jeunes nouveaux arrivants touchés par la guerre et sur leur famille. Si beaucoup de Canadiens ont vécu des traumatismes et des deuils au cours de leur histoire familiale, pour de nombreuses familles de nouveaux arrivants, le souvenir de la guerre et les expériences personnelles de torture et d'autres formes de violence sont encore très récents. Beaucoup de ces personnes arrivent au Canada directement de pays où sévit actuellement la guerre et ont des souvenirs récents de deuils et de pertes.

Un grand nombre d'apprenants réfugiés ont vu leur éducation largement interrompue dans leur pays d'origine, les installations vouées à l'éducation étant souvent très limitées dans les camps de réfugiés. En temps de guerre et de conflit civil grave, l'éducation en est souvent la première victime. La capacité d'apprentissage de ces jeunes est donc forcément affectée par les expériences qu'ils ont vécues et toutes les transitions qu'ils ont subies.

Plusieurs défis les attendent à leur arrivée au Manitoba, notamment un système social différent dans lequel ils doivent naviguer pour trouver un logement, des établissements médicaux, du soutien à l'emploi ou au revenu ou des établissements scolaires. Les réfugiés peuvent souffrir de désaffection, d'anxiété, de malnutrition, de même que des écueils liés à un niveau socioéconomique faible et à une mauvaise santé. Ces jeunes peuvent avoir des retards au plan de la littératie, de la numératie ou d'autres lacunes scolaires fondamentales. En plus de ces défis, puisque plusieurs d'entre eux proviennent de systèmes oppressifs, ils doivent également retrouver une confiance et un sentiment de sécurité par rapport à leur nouveau contexte culturel.

Ayant été forcés par des persécutions à quitter leur propre pays et parfois leur pays d'asile, ils arrivent au Manitoba avec un bagage de pertes, de changements personnels profonds, de deuil, de stress post-traumatique, sans détenir beaucoup d'information sur le Canada. L'éducation est donc vitale pour les nouveaux arrivants qui ont été réfugiés, peu importe leur âge. Pour les parents et les jeunes plus âgés, les priorités sont généralement :

- l'appui et la formation linguistiques,
- l'obtention d'un emploi (souvent dans un domaine autre que leur domaine de formation et d'expertise) pour soutenir la famille après la fin de la période initiale de parrainage,
- l'adaptation à leur nouveau pays,
- l'absorption de nombreuses informations.

Pour les jeunes, les expériences à l'école et dans le voisinage sont les premières expériences canadiennes. Les parrains, les hôtes et les agences d'établissement offrent un grand soutien initial et jouent un rôle important pour faciliter la transition à l'école. Les nouveaux arrivants provenant de pays où sévit la guerre profitent d'initiatives éducationnelles qui sont inclusives, qui reconnaissent les besoins pédagogiques et y répondent, et qui offrent un milieu accueillant.



© United Nations Photo. 1^{er} avril 1999. Kukes, Albanie. UN Photo/x. Kosovo refugees. CC license. <www.un.org/av/photo/>

Toutefois, même si des expériences scolaires accueillantes, positives et inclusives peuvent contribuer à l'établissement des nouveaux apprenants et favoriser leur guérison, pour beaucoup d'entre eux, ces mesures ne suffisent pas à tourner la page sur les dommages infligés par la guerre et les expériences de réfugié.

Un vécu inimaginable de violence, de perte et de deuil laisse des blessures profondes qui prennent du temps à faire surface et à guérir. De plus, de nouvelles blessures sont ouvertes en raison du stress, du chagrin et de la culpabilité d'avoir laissé dans des camps de réfugiés, dans des conditions difficiles et dangereuses, des membres de la famille qui ont besoin de parrainage supplémentaire ou d'aide pour retourner dans leur pays d'origine. On ne s'étonnera pas que le chemin vers l'autonomie et la réalisation d'une nouvelle vie enrichissante mette parfois au défi la résilience naturelle des jeunes. Il est important de reconnaître que les jeunes réfugiés provenant de pays où sévit la guerre manifestent une gamme de réactions au stress et aux événements traumatisants qu'ils ont vécus avant de s'établir ici. Beaucoup d'entre eux font preuve d'une grande résilience; d'autres ont vécu des traumatismes graves et présentent diverses réactions de stress post-traumatique.

QUEL EST LE BUT DE CETTE RESSOURCE?

La vie après la guerre : l'éducation en tant que processus de guérison pour les jeunes et les réfugiés touchés par la guerre est une ressource qui vise à renforcer les capacités des communautés scolaires à tous les niveaux afin d'offrir un environnement scolaire qui apporte un soutien approprié aux apprenants réfugiés et touchés par la guerre, ainsi qu'à leur famille. Cet environnement cultivera leur santé mentale et leur bien-être, et permettra d'améliorer leurs résultats scolaires et la direction que prendra leur vie. La présente ressource offre un résumé des recherches et des situations vécues par des éducateurs et en propose une discussion en ce qui concerne :

- les expériences communes et les besoins des apprenants touchés par la guerre;
- des exemples d'initiatives mises en place au Manitoba et ailleurs;
- la programmation qui convient aux apprenants réfugiés et touchés par la guerre;
- des stratégies efficaces.

Cette ressource souligne également l'importance des partenariats et des collaborations entre les familles de réfugiés, les organismes et agences d'aide aux réfugiés et aux immigrants et la communauté scolaire.

Ses objectifs principaux pour les familles et les jeunes qui ont subi les effets de la guerre sont :

- d'encourager et d'aider les éducateurs (grâce à des programmes communautaires locaux qui rendent hommage aux nouveaux arrivants, qui sont à l'écoute de leur vision du monde et de leurs besoins et qui les respectent);
- d'établir de nouveaux partenariats et des cercles d'appui et de solidarité.

COMMENT CE DOCUMENT EST-IL ORGANISÉ?

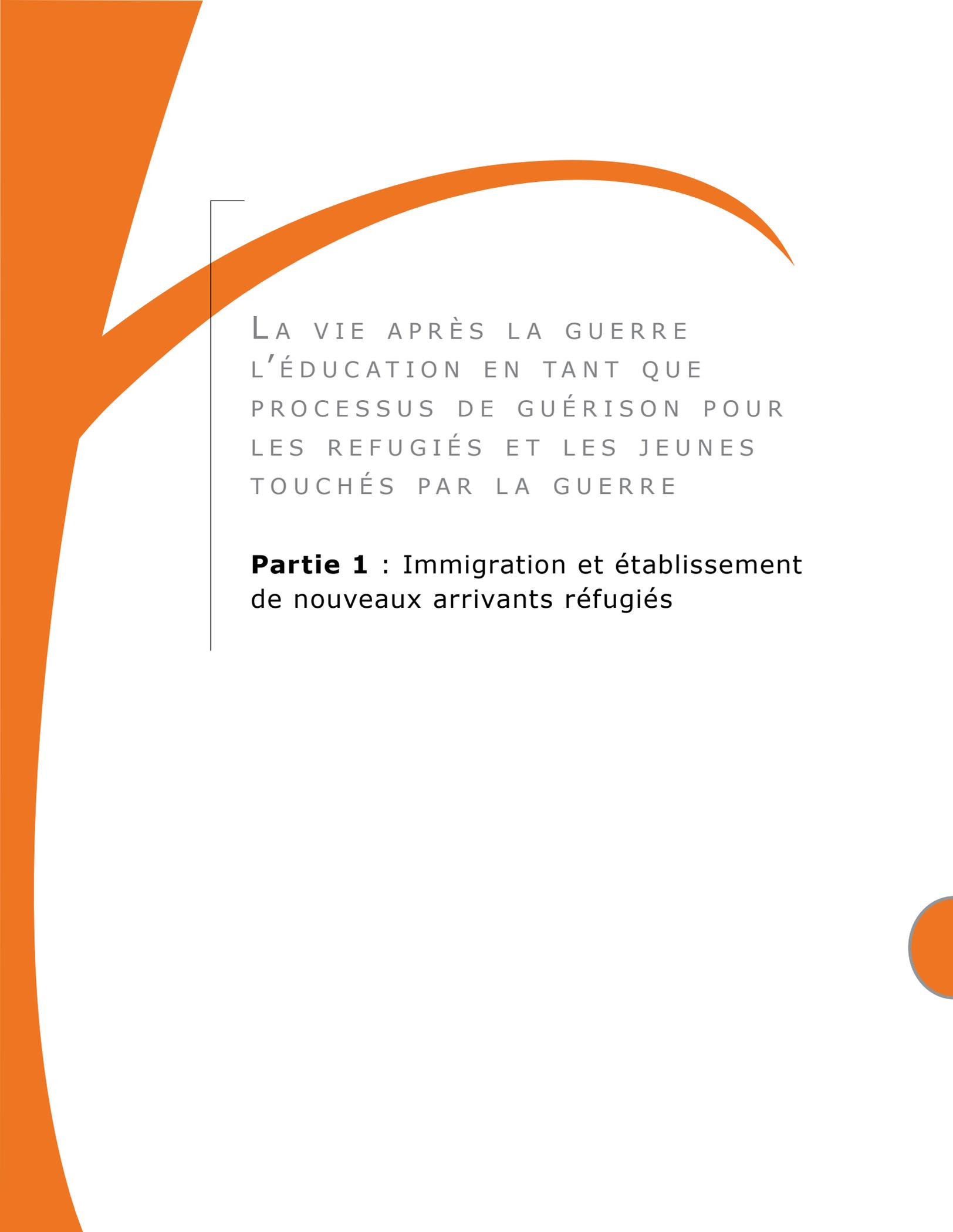
Ce document comprend de cinq parties.

- **Partie 1 : Immigration et établissement de nouveaux arrivants réfugiés.** Cette partie contient des renseignements sur la situation des réfugiés au Manitoba, au Canada et dans le monde.
- **Partie 2 : Effets de la guerre et de la réinstallation.** Cette partie contient un résumé des effets de la guerre, des déplacements et de la réinstallation sur la santé mentale et le bien-être général des jeunes et des familles. La résilience et les facteurs de protection et de risque sont abordés, de même que les grands défis auxquels sont confrontés les nouveaux arrivants et lesquels peuvent nuire à leur capacité de s'intégrer, d'apprendre et d'explorer.
- **Partie 3 : Aide aux enfants et aux adolescents réfugiés dans les écoles.** Cette partie se concentre sur la préparation de l'ensemble de l'école, les vérifications en vue de l'arrivée de jeunes réfugiés et la planification. Les sujets abordés sont les suivants : les principaux défis que doivent relever les jeunes réfugiés, les éléments qui peuvent contribuer au succès et au bien-être à long terme des apprenants réfugiés, l'importance des programmes parascolaires et d'été ainsi que des exemples de projets prometteurs.
- **Partie 4 : Appuyer les apprenants dans la salle de classe.** Cette partie suggère des idées et des ressources pratiques pour les écoles et les éducateurs afin de développer et d'améliorer la programmation à l'école et dans la classe pour les jeunes réfugiés touchés par la guerre. Parmi les sujets abordés, mentionnons : l'information sur des approches pédagogiques efficaces, l'utilisation des récits pour favoriser la guérison, la manière de réagir aux révélations, les sentiments qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage et des stratégies pour les surmonter.
- **Partie 5 : Appuyer les enseignants et le personnel qui travaillent avec les jeunes réfugiés et leur famille.** Dans cette partie, on discute des effets que le travail avec des jeunes réfugiés ou provenant de pays où sévit la guerre peut avoir sur les éducateurs et les employés de l'école.

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

Deux documents d'accompagnement ont été publiés séparément :

- *La vie après la guerre : développement professionnel, organismes et services de soutien communautaires*
- *War-Affected Children: A Comprehensive Bibliography (disponible en anglais seulement)*



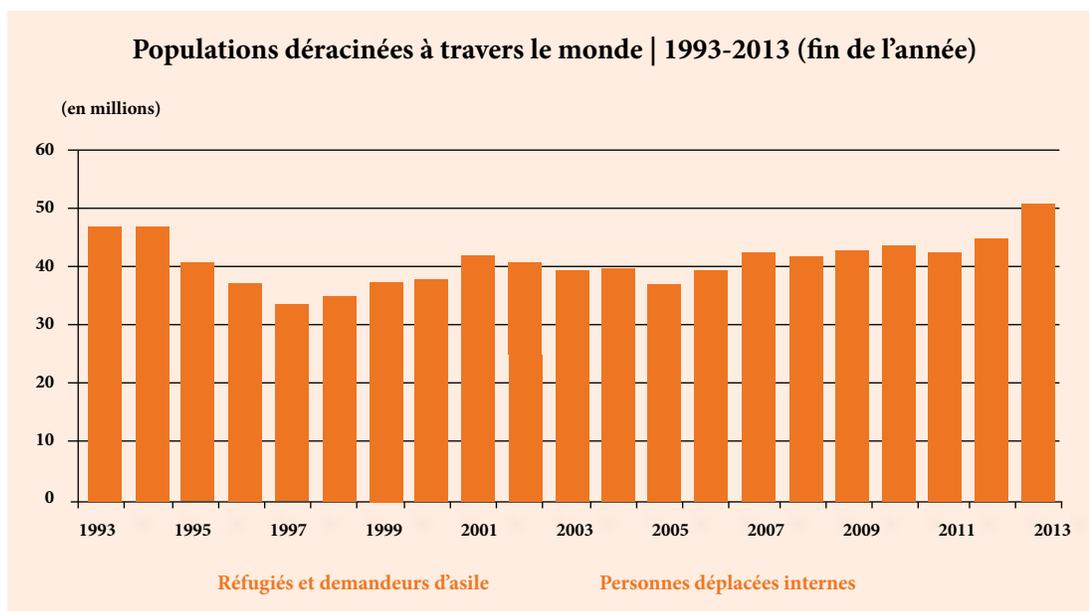
LA VIE APRÈS LA GUERRE
L'ÉDUCATION EN TANT QUE
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR
LES REFUGIÉS ET LES JEUNES
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

Partie 1 : Immigration et établissement
de nouveaux arrivants réfugiés

PARTIE 1 : IMMIGRATION ET ÉTABLISSEMENT DE NOUVEAUX ARRIVANTS RÉFUGIÉS

Selon le rapport du Haut-Commissaire des Nations Unies pour les réfugiés (2012), « Les tendances économiques et sociales mondiales indiquent que les déplacements de populations ne cesseront d'augmenter ces dix prochaines années. »

Le tableau suivant présente le nombre de réfugiés et demandeurs d'asile à travers le monde de 1993 à 2013.



Tiré de *Les déplacements forcés dans le monde dépassent les 50 millions de personnes pour la première fois depuis la Seconde Guerre mondiale*

<http://www.unhcr.org/fr/53edc9a39.pdf>

QUELLES SONT LES GRANDES TENDANCES DE L'IMMIGRATION AU MANITOBA?

Depuis 2002, le Manitoba a reçu environ 104 000 immigrants, dont 15 942 sont arrivés en 2011*. De ce nombre, 13 151 s'inscrivaient dans la catégorie « immigration économique », 1 419 faisaient partie de la catégorie de la famille « regroupement familial », 1 303 étaient réfugiés (444 parrainés par le gouvernement et 795 parrainés par des organismes du secteur privé) et 89 ne s'inscrivaient dans aucun de ces groupes.

En 2011, 6 % des réfugiés parrainés par le gouvernement du Canada (RPG), soit 444 personnes, et 14 % des réfugiés parrainés par des organismes du secteur privé (RPOSP), soit 795 personnes, se sont établis au Manitoba.

Les Manitobains ont continué d'accueillir des réfugiés du monde entier dans leurs collectivités et de leur accorder leur soutien.

© Haut-Commissariat des Nations Unies (2012). *Les réfugiés dans le monde : En quête de solidarité* tiré le 30 janvier 2015
[http://www.unhcr.org/fr/publications/sowr/4fc7257d9/refugies-monde-quete-solidarite.html?query=Les réfugiés dans le monde](http://www.unhcr.org/fr/publications/sowr/4fc7257d9/refugies-monde-quete-solidarite.html?query=Les%20refugi%C3%A9s%20dans%20le%20monde)
<http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/pdf/pcm-manitoba-immigration-rapport-statistique-2011.pdf>

En 2013**, 7 % des réfugiés parrainés par le gouvernement du Canada (384 personnes) et 15 % des réfugiés parrainés par des organismes du secteur privé (979 personnes) se sont établis au Manitoba. Environ 46 % des réfugiés parrainés par le gouvernement provenaient de l'Ouganda, du Kenya, de la Somalie et de l'Afrique du Sud. Environ 73 % des réfugiés parrainés par des organismes du secteur privé provenaient de l'Érythrée, de la Somalie et de l'Éthiopie.

Les demandeurs d'asile représentent une autre source d'immigration de réfugiés au Canada. En 2010, le Canada comptait 102 124 demandeurs d'asile, dont 473 au Manitoba (Citoyenneté et Immigration Canada, 2011). Les demandeurs d'asile sont autorisés à rester au Canada de manière temporaire (en vertu d'un permis du ministre) jusqu'à ce que leur demande d'asile soit traitée et qu'une décision quant à leur statut ait été prise. En général, certaines restrictions s'appliquent aux demandeurs d'asile, qui n'ont pas les mêmes droits que *les immigrants reçus* et les autres citoyens canadiens. Toutefois, les jeunes d'âge scolaire peuvent être inscrits dans le système d'éducation jusqu'à la fin du processus de décision quant au statut de réfugié.

Les demandeurs d'asile qui ne répondent pas aux exigences du statut de réfugié et qui ont épuisé toutes les possibilités d'appel sont habituellement déportés dans leur pays d'origine. Par contre, ceux qui répondent aux critères du statut de réfugié reçoivent la permission de rester au Canada comme immigrants reçus.

QUE SIGNIFIE LE TERME RÉFUGIÉ?

« De nos jours, pour obtenir le statut de réfugié, il faut avoir quitté son pays ou être incapable d'y retourner en raison d'une peur bien fondée de persécution pour des motifs raciaux, religieux, de nationalité, d'appartenance à un groupe social particulier ou d'opinions politiques ».
(Nations Unies, 1951)

« Un enfant soldat est toute personne de moins de 18 ans qui fait partie d'une force ou d'un groupe armé régulier ou irrégulier quelconque, quelles que soient ses fonctions, incluant, mais sans y être limité, les fonctions de cuisinier, de porteur, de messenger, ainsi que toute personne accompagnant de tels groupes, qui n'est pas membre de la famille. La définition comprend les filles recrutées à des fins sexuelles ou des mariages forcés. La définition ne s'applique donc pas uniquement à un enfant qui porte ou a porté les armes. »
(UNICEF, 1997)

Un demandeur de statut de réfugié est une personne qui a présenté une demande de protection au Canada à titre de réfugié. Le terme est plus ou moins équivalent à celui de demandeur d'asile qui est souvent utilisé à l'échelle internationale. Il s'agit d'une personne dont le statut légal comme réfugié au Canada n'a pas encore été déterminé et qui peut ou non être un réfugié. Les demandeurs d'asile au Canada ont droit à l'aide sociale de base et aux soins de santé urgents.
(Conseil canadien pour les réfugiés)

Pour obtenir d'autres renseignements et statistiques sur l'immigration au Manitoba, veuillez consulter

http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/index_fr.html.

Pour obtenir d'autres renseignements et statistiques sur l'immigration au Canada, veuillez consulter

<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/menu-faits.asp>.

2013** http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/pdf/manitoba_immigration_facts_report_2013.fr.pdf



© Photo des Nations Unies. 1^{er} décembre 2001.
Camp de réfugiés de Roghani, Chaman, Pakistan.
UN Photo/Luke Powell. Réfugiés afghans.
Licence CC. <www.un.org/av/photo/>.

Le terme *réfugié*, qui sera utilisé dans cette ressource, a une signification légale précise. Un « demandeur du statut de réfugié » est une personne qui a traversé une frontière internationale en quête de sécurité et qui souhaite être reconnue légalement comme réfugié. Un demandeur d'asile doit suivre un processus légal pour déterminer s'il peut être considéré comme un réfugié et recevoir asile dans le pays d'accueil. Les demandeurs du statut de réfugié arrivent de leur propre initiative; ils doivent répondre aux mêmes critères que tous les autres réfugiés pour avoir le droit de rester. Dans cette ressource, nous utilisons le terme *réfugié* ainsi que l'expression « touché par la guerre ». Cette expression fait référence à ceux qui ne sont pas reconnus officiellement comme des réfugiés, mais qui ont vécu des expériences semblables et dont la vie a été significativement affectée et perturbée par une guerre ou un conflit. L'expression « touché par la guerre » s'applique aux enfants et aux adolescents qui ont été enfants soldats, et à ceux qui en raison d'une guerre ou d'un conflit ont vécu des déplacements internes, de la violence, la privation de nourriture et d'abri, des agressions sexuelles, des enlèvements ou des traumatismes psychosociaux.

POURQUOI EST-IL IMPORTANT DE DISTINGUER LES RÉFUGIÉS DES AUTRES IMMIGRANTS?

La distinction entre les réfugiés et les autres immigrants est importante. Les immigrants font le choix de venir s'établir au Canada, souvent avec leur famille, tandis que les réfugiés n'ont pas le choix. Beaucoup de jeunes réfugiés peuvent avoir vécu un certain nombre d'expériences traumatisantes avant d'arriver au Canada, notamment la torture, les persécutions, la discorde sociale violente, les enlèvements arbitraires, des sévices sexuels, la perte d'êtres chers, l'emprisonnement, la maladie, la famine ou des séjours dans des camps de réfugiés ou des pays sous-développés.

Ces expériences peuvent avoir des effets négatifs importants sur la capacité d'apprendre des jeunes réfugiés et mener à la dépression et à des troubles émotionnels. Certains d'entre eux perdent toute confiance envers les adultes et les personnes en situation d'autorité. Les conséquences de la torture et des traumatismes s'ajoutent au choc culturel et produisent anxiété, colère, dépression et isolement social. Tenir compte des effets des expériences pré et post-déplacement pour un jeune réfugié est la première étape de la mise en place de mesures de soutien pour l'apprenant.

Pour obtenir d'autres renseignements au sujet des réfugiés, veuillez consulter les sites Web :

- Conseil canadien pour les réfugiés : un organisme sans but lucratif qui facilite l'établissement, le parrainage et la protection des réfugiés et des immigrants. Il compte plusieurs ressources qui peuvent être utiles aux enseignants. <http://ccrweb.ca/en/about-ccr>.
- Association canadienne pour les Nations Unies : une perspective canadienne. Guide pédagogique. Ce site contient un guide pédagogique qui offre des ressources pour les enfants, les jeunes et les éducateurs. <http://unac.org/resources/educational-resources/>.

COMMENT LES RÉFUGIÉS ARRIVENT-ILS AU CANADA ET AU MANITOBA?

La plupart des nouveaux arrivants réfugiés du Manitoba arrivent au Canada grâce au gouvernement, au parrainage d'un organisme du secteur privé ou de membres de la famille. Les personnes touchées par la guerre, qui ont vécu des expériences semblables à celles des réfugiés, peuvent aussi arriver par ces moyens. Les nouveaux arrivants qui ont été parrainés par un de ces groupes deviennent « immigrants reçus ». Autrement dit, ils ont les mêmes droits et privilèges que tout autre immigrant accepté au Canada. En plus de pouvoir profiter des nombreuses ressources offertes par les organismes d'appui à l'établissement, ils peuvent recevoir l'aide de bénévoles ou d'hôtes, de petits groupes de parrains (souvent un groupe confessionnel), parfois de membres de la famille ou d'amis, ainsi que des associations communautaires de personnes qui les ont précédés en provenance du même pays ou appartenant au même groupe ethnique. L'aide financière de la famille, du gouvernement ou de la communauté qui les parraine est habituellement offerte pendant la première année. Cette période de parrainage est généralement caractérisée par un appui plus intense de la part des organismes et des parrains.

OÙ LES RÉFUGIÉS S'INSTALLENT-ILS?

Au début, les nouveaux arrivants réfugiés ont peu de choix en ce qui concerne l'endroit où ils vivront, car leur destination dépend dans une large mesure de leur acceptation dans le pays d'accueil et de l'obtention d'un parrainage adéquat. Les nouveaux arrivants sont attirés par les endroits et les pays qui accueillent déjà une communauté de leurs compatriotes, des membres de leur groupe ethnique, culturel, linguistique ou religieux, et les lieux où sont déjà établis des membres de leur famille. Les réfugiés font souvent des demandes de parrainage dans plusieurs pays.

Lorsqu'ils arrivent dans leur pays hôte, ils s'établissent d'abord à l'endroit déterminé par le pays. Les nouveaux venus déménagent souvent après leur arrivée dans une nouvelle ville ou communauté, parce qu'ils sont à la recherche de meilleures conditions ou qu'ils souhaitent se rapprocher de leur lieu de travail, des membres de leur famille ou des établissements et des services s'adressant à leur groupe ethnique ou à leur communauté.

QUEL APPUI EST-IL OFFERT AUX RÉFUGIÉS?

Les organismes d'appui et les groupes de parrainage offrent divers services pour aider les réfugiés à s'établir :

- Des séances d'orientation;
- De l'appui fourni par des employés ou des bénévoles afin d'aider les réfugiés à trouver un logement et un premier emploi;
- Une aide financière à court terme fournie par le gouvernement ou les groupes de parrainage communautaire pour le logement, les services essentiels et l'aide au processus d'établissement;
- De l'appui pour faciliter l'inscription des jeunes à l'école et avoir accès aux services essentiels;
- L'accès à des cours de langues (français et anglais), à des groupes d'entraide et à des services d'appui.



Goto, T. (photographer). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

À mesure que les nouveaux arrivants s'installent et commencent à se familiariser avec le système social, le système de santé et le système d'éducation, on s'attend à ce que les réfugiés, familles et particuliers, deviennent plus indépendants et fréquentent les établissements et fournisseurs de services offerts à tous les Canadiens.

Pour obtenir d'autres renseignements au sujet de la diversité culturelle, veuillez consulter :

- Cultural Competency for Kids. Ce site en anglais présente des idées pratiques d'apprentissage sur soi-même et les autres, ce qui mène à la compétence culturelle et au respect des valeurs, des croyances, des traditions et des coutumes des autres.
Voir www.education.com/reference/article/Ref_Cultural_Competency/.

Articles et livres

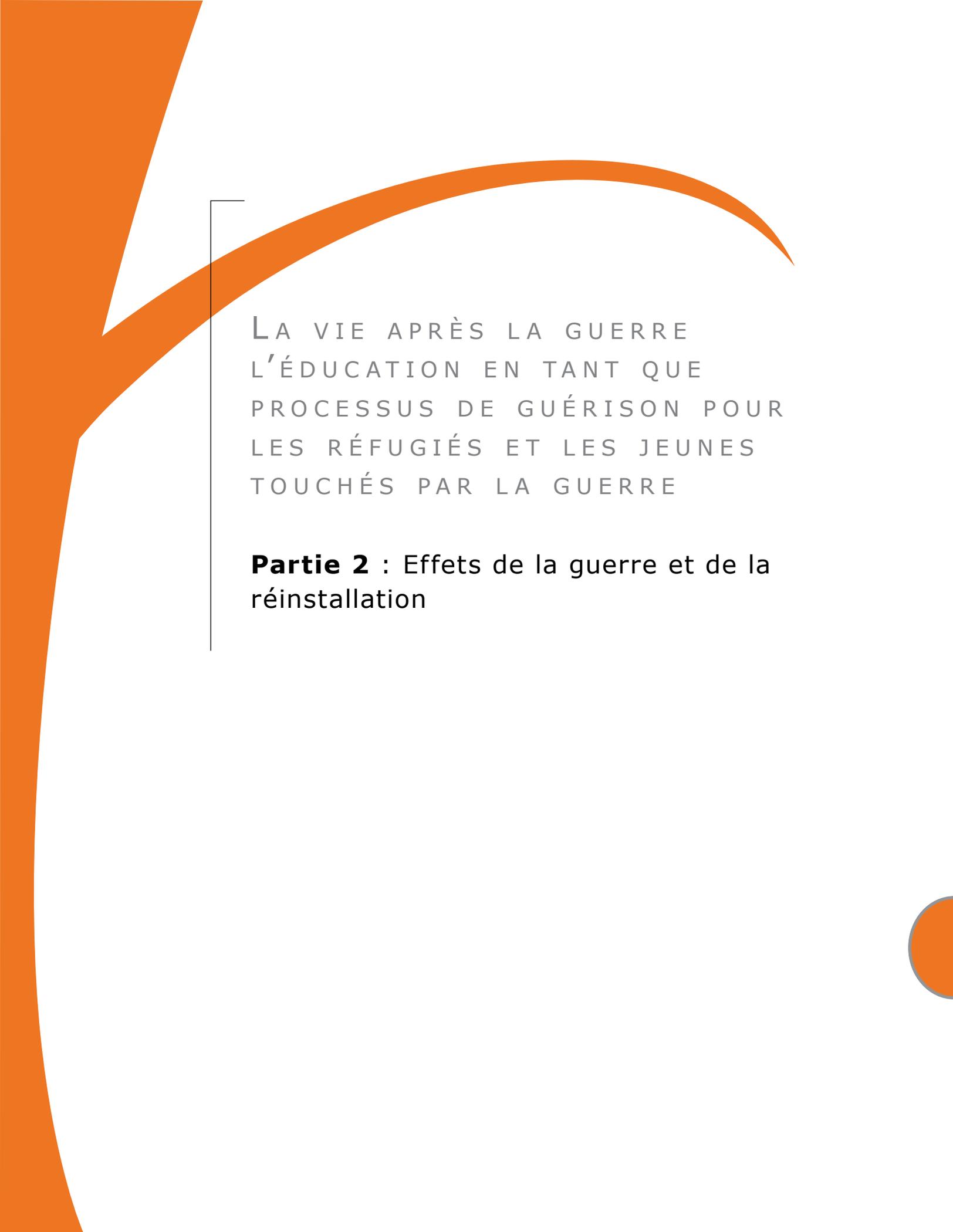
- KANOUTÉ, F. (2007). « Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. » *Informations sociales*, n° 143, p. 64-74.
- LINDSEY, Delores B., Randall B. LINDSEY, et Reyes L. QUEZADA, *Cultural Proficient Practice: Supporting Educators of English Learning Students*. Corwin – Sage Company 2012.
- PIQUEMAL, Nathalie, Bathélemy BOLIVAR, et Boniface BAHY. « Nouveaux arrivants humanitaires et économiques au Manitoba francophone : Entre défis et succès social », *Revue canadienne de recherche sociale*, vol. 3, n° 1, (mars 2010).
- PIQUEMAL, Nathalie, Bathélemy BOLIVAR, et Boniface BAHY « Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques ». *Cahiers francophones de l'Ouest*, (novembre 2010).
- PIQUEMAL, Nathalie, et Bathélemy BOLIVAR. « Discontinuités culturelles et linguistiques : portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire », *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 10, n° 3, (août 2009). p. 245-264.

POURQUOI CERTAINS JEUNES RÉFUGIÉS ARRIVENT-ILS AU CANADA SANS LEURS PARENTS ?

Pour des raisons de sécurité, certains jeunes sont emmenés au Canada sans leurs parents. Ces jeunes peuvent immigrer de manière indépendante ou à titre d'orphelins. Bien que leur nombre soit relativement faible, ils sont présents dans nos écoles et nos communautés et doivent être pris en considération. Dans certains pays, les enfants et les adolescents sont recrutés en vue d'effectuer des tâches et d'être endoctrinés par des groupes militaires; certains deviennent des enfants soldats. Retrouver la famille de ces jeunes peut être très difficile. Beaucoup de jeunes ont perdu leurs parents qui sont morts ou disparus en tentant de fuir le danger.

D'autres ont été témoins de la mort de leurs parents à cause de la guerre, de la maladie ou de circonstances dangereuses. Des familles ont été séparées en raison de l'appartenance à des groupes persécutés dans le pays d'origine et, parfois, de la volonté des deux parents de se rendre à nouveau dans un autre pays d'asile. Certains arrivent avec l'espoir d'une réunification au Canada, mais le processus est lent parce que les parents font des demandes à partir de pays différents.

Ces enfants et ces adolescents peuvent bénéficier de circonstances spéciales, par exemple un foyer nourricier chez un autre membre de la famille ou un parrainage en foyer nourricier. Les jeunes non accompagnés peuvent avoir besoin de logements spécialisés supervisés qui tiennent compte de toutes les pressions qu'ils ont vécues et du processus d'adaptation et de réinstallation.



LA VIE APRÈS LA GUERRE
L'ÉDUCATION EN TANT QUE
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

Partie 2 : Effets de la guerre et de la
réinstallation

PARTIE 2 : EFFETS DE LA GUERRE ET DE LA RÉINSTALLATION

Les réfugiés font face à de nombreux défis en raison de leur expérience des guerres ou des situations de conflit, de leurs déplacements forcés, de fuites forcées par la guerre et les persécutions, de leur déracinement. Ils ont souvent vécu des perturbations, des traumatismes et des stress intenses avant d'être obligés de quitter leur foyer ou leur communauté. L'accès à l'école, à un abri, à des soins médicaux et à de la nourriture peut être très limité pendant les déplacements ou les fuites qui sont souvent extrêmement éprouvants sur les plans physique et émotif. Les facteurs de stress physique et émotif que vivent les réfugiés sont souvent intenses et les jeunes sont de plus en plus souvent recrutés par des groupes armés. La torture et les autres formes de sévices physiques et psychologiques sont fréquentes avant et pendant les fuites, et parfois même dans le lieu d'asile initial.

Les camps de réfugiés ou les asiles temporaires sont en mesure d'offrir seulement des services et un appui minimes. Certains camps n'offrent aucune sécurité et peuvent être des endroits violents. Les réfugiés peuvent donc être sans cesse traumatisés ou victimes de violence et de privation des nécessités de la vie.

QU'ARRIVE-T-IL AUX FAMILLES DES RÉFUGIÉS ET À CEUX QU'IL A FALLU QUITTER?

Les réfugiés sont des personnes qui ont survécu aux persécutions dans leur pays d'origine, et les expériences récentes de ceux qui ont réussi à fuir peuvent avoir été horribles. Beaucoup de réfugiés sont heureux d'être en vie et d'avoir reçu asile dans un pays pacifique, mais ils doivent tout de même composer avec le stress qu'imposent les politiques canadiennes d'immigration et d'établissement, et le fait d'avoir dû quitter des membres de leur famille.

Les nouveaux arrivants qui trouvent la sécurité au Manitoba se sentent souvent très responsables des membres de leur famille qui sont restés dans leur pays d'origine ou dans d'autres lieux d'asile. L'un des principaux stress des réfugiés récemment établis est le rappel constant des difficultés auxquelles font face la famille et les proches qui n'ont pas pu les accompagner, aggravé par la couverture médiatique et les technologies de communication contemporaines qui diffusent presque instantanément les événements majeurs, les famines, les catastrophes et les conflits. Les jeunes, les parents et les proches laissés en arrière vivent peut-être dans des circonstances difficiles dans des camps de réfugiés ou un autre pays d'asile, ou encore dans le pays où sévit le conflit que le nouvel arrivant avait fui à l'origine.

Le problème de la réunification avec les membres de la famille est un autre facteur de stress. Le processus de réunification peut être assez difficile et ponctué de retards et de déceptions. Au début, les nouveaux arrivants peuvent éprouver des difficultés à répondre aux exigences financières et aux autres critères de parrainage d'un membre de la famille. Les jeunes non accompagnés doivent atteindre l'âge de 18 ans avant de pouvoir parrainer leurs parents et les membres de leur famille lorsqu'aucune autre source de parrainage n'est disponible. Beaucoup de réfugiés envoient, en guise de loyauté et d'appui personnel, les surplus d'argent limités dont ils disposent aux membres de leur famille qui n'ont pas pu les accompagner. Certains nouveaux arrivants se privent de nourriture, de vêtements et d'un abri adéquat pour aider les membres de leur famille et leurs amis. Les ressources familiales s'épuisent souvent après l'allocation d'immigration initiale, et toutes les dépenses associées au logement incombent à la famille de nouveaux arrivants. De plus, on s'attend à ce que les réfugiés commencent à rembourser au gouvernement fédéral leur prêt pour les billets d'avion et l'examen médical au cours de l'année suivant leur arrivée.

Pour d'autres, rechercher des membres de la famille et tenter de communiquer avec ceux qui pourraient avoir survécu est une source d'inquiétude constante. En période de conflit et de trouble civil, les familles sont souvent séparées, et l'information sur l'endroit où se trouve chaque membre de la famille, son statut et sa survie peut être difficile, sinon impossible, à obtenir. Des années peuvent s'écouler avant que des renseignements exacts ne soient obtenus et que les familles ne puissent communiquer avec eux.

QUELLES SONT LES EXPÉRIENCES ET LES CARACTÉRISTIQUES COMMUNES DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS RÉFUGIÉS?

Dans cette partie, nous discuterons d'un certain nombre d'expériences et de caractéristiques qui sont communes à beaucoup d'enfants et d'adolescents réfugiés. Bien que ces généralisations soient utiles, il est important de reconnaître que les réfugiés forment un groupe varié avec une vaste gamme d'antécédents scolaires, sociaux et politiques, des expériences personnelles et des attributs uniques qui déterminent leurs besoins à court et à long terme. Les enfants et les adolescents réfugiés ont en commun quatre types d'expériences.

INTERRUPTION DE LA SCOLARITÉ ET EXPÉRIENCE DANS LES CAMPS

Dans la plupart des cas, les jeunes réfugiés qui s'inscrivent dans une école manitobaine ont vu leur scolarité interrompue avant d'arriver au Canada. L'interruption de la scolarité est une conséquence directe de l'expérience de réfugié; en outre, plus la vie est brisée par la guerre et les déplacements, plus l'interruption de la scolarité et l'absence des services de base sont prolongées. Il est donc capital que les éducateurs et les fournisseurs de services comprennent que les faibles niveaux d'éducation chez les jeunes Canadiens qui ont des antécédents de réfugiés sont habituellement en lien direct avec une exposition à long terme à des expériences traumatisantes (Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2008).

Les camps de réfugiés offrent généralement un enseignement primaire, mais de nombreux jeunes n'y prennent pas part pour plusieurs raisons : ils doivent peut-être faire la queue aux différents points de distribution de la nourriture, ils sont peut-être malades ou sont sans les vêtements ou les fournitures nécessaires pour aller à l'école; les filles ne peuvent peut-être pas participer en raison de préjugés sexistes. La qualité de l'enseignement disponible varie aussi énormément. Certains peuvent avoir eu de nombreuses interruptions de leur scolarité dans un ou plusieurs systèmes d'éducation, parce qu'ils ont séjourné dans divers pays avant d'arriver au Canada. Ainsi, même si ces jeunes sont allés à l'école à plusieurs endroits, leur éducation peut avoir été gravement interrompue, au point de nuire à leur apprentissage. Les jeunes réfugiés dont la littératie était limitée dans leur pays d'origine ou dans leur langue maternelle peuvent avoir plus de difficultés à apprendre de nouvelles langues. Leur manque de scolarité fait en sorte qu'ils n'ont pas acquis les concepts nécessaires pour comprendre des idées abstraites ou les aptitudes langagières suffisantes pour les décrire. Par contre, certains nouveaux arrivants ont appris par eux-mêmes ou ont reçu un appui éducatif de membres de leur famille.

Il n'est donc pas étonnant que de nombreux apprenants qui ont des antécédents de réfugiés aient des difficultés à s'adapter à la vie scolaire et à s'y intégrer. Leur scolarité limitée fait en sorte qu'ils n'ont pas vécu la socialisation qui accompagne la vie scolaire. Ils ne savent peut-être pas s'organiser, peuvent éprouver des problèmes à rester assis longtemps en classe ou à se concentrer. Les normes culturelles et sociales des camps de réfugiés ou des pays d'origine peuvent aussi être très différentes, et il est parfois difficile de comprendre les normes de comportement des écoles et de la société canadienne, de s'y adapter et de s'y conformer.

Chaque changement de pays me précipitait sans préparatifs au milieu de langues nouvelles et de modes de pensée radicalement différents. Chaque fois, j'étais un enfant triste qui tentait vainement de s'adapter.
(Traduction libre)
(Ali, 2010)

EXPOSITION AU TRAUMATISME

Les enfants et les adolescents vivent des traumatismes dans deux types de circonstances. Certains types d'événements traumatiques sont caractérisés par :

- une blessure grave subie par la personne, des sévices dont la personne a été témoin ou le décès de quelqu'un d'autre;
- la menace imminente de blessures graves ou de décès pour soi-même ou d'autres personnes;
- la violation de son intégrité physique personnelle.

Ces expériences font généralement naître des sentiments incontrôlables de terreur, d'horreur ou de désespoir. Parce qu'ils surviennent habituellement à un moment et un endroit précis et qu'ils sont brefs, nous les qualifions d'événements traumatiques aigus.

Dans d'autres cas, l'exposition au traumatisme peut survenir de manière répétée sur des périodes prolongées. Ces expériences donnent lieu à une vaste gamme d'émotions, notamment des sentiments intenses de peur, la perte de confiance en d'autres, l'érosion du sentiment de sécurité personnelle, la culpabilité et la honte. Nous qualifions ces traumatismes de situations traumatiques chroniques.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée.
Tous droits réservés.

Les événements suivants entrent dans cette catégorie. Le stress post-traumatique chez le jeune survient lorsque des enfants et des adolescents sont exposés à des événements ou des situations traumatiques qui les bouleversent au point de les rendre incapables de composer avec ce qu'ils ont vécu. Selon leur âge, les jeunes répondent différemment aux traumatismes.

De nombreux jeunes manifestent des signes de détresse intense – sommeil perturbé, difficultés de concentration, colère, irritabilité, retrait, pensées intrusives incessantes et détresse extrême – lorsqu'ils sont confrontés à quoi que ce soit qui leur rappelle leurs expériences traumatiques. Certains jeunes développent des affections psychiatriques comme le

trouble du stress post-traumatique, la dépression, l'anxiété et divers troubles du comportement.

Si certains jeunes « se remettent » après leur malheur, les expériences traumatiques peuvent freiner le développement de l'enfant ou de l'adolescent et avoir des répercussions profondes à long terme. L'exposition répétée à un événement traumatique peut affecter le cerveau et le système nerveux central du jeune et accroître ses risques de rendement scolaire faible, d'adoption de comportements à risque élevé et de difficultés sur le plan des liens familiaux et d'amitié. Le stress post-traumatique peut entraîner une augmentation du recours aux services de santé et de santé mentale et de la fréquence de contacts avec les services d'aide à l'enfance et le système de justice juvénile. Heureusement, il existe des traitements efficaces contre le stress post-traumatique chez le jeune.

Pour beaucoup d'apprenants, le traumatisme de l'expérience de réfugié nuit à la capacité d'apprentissage, ce qui ralentit la maîtrise d'une autre langue. Les enfants et les adolescents qui ont été réfugiés peuvent avoir vécu de multiples événements stressants dans le passé et, dans certains cas, en vivent encore. La majorité des jeunes nouveaux arrivants parviennent la plupart du temps à composer avec ces facteurs de stress. Ils font preuve d'une grande résilience et surmontent la plupart des effets négatifs de beaucoup d'expériences et d'événements traumatisants qu'ils ont vécus. Beaucoup de jeunes et de familles de réfugiés sont des survivants animés d'une grande motivation et d'un désir de réussir et de franchir les obstacles auxquels ils font face. Ils ont souffert et été témoins d'événements qui les ont traumatisés, sans les rendre invalides.

Les jeunes vivent différents types de traumatismes pendant la guerre et les conflits. L'encadré ci-dessous en résume les principaux :

- Opérations intenses de guerre, guerre civile, bombardements, tueries et exécutions.
- Destruction de foyers, de monuments, de villes, de villages et de campagnes.
- Mort violente de membres de la famille ou d'amis.
- Séparation des autres membres de la famille, des amis et des voisins.
- Blessures physiques, coups et privations.
- Arrestation de membres de la famille ou peur d'être découvert ou arrêté.
- Arrestations, détention ou torture.
- Participation forcée à une armée, à une milice, endoctrinement.
- Traumatisme sexuel, viol, viol d'une personne proche.
- Pénuries graves de nourriture, d'eau ou d'autres nécessités de la vie quotidienne.
- Trahison de gouvernements, de voisins ou d'autres figures d'autorité.
- Hostilité et choc culturel dans le nouveau pays, la nouvelle communauté.
- Privations dans les circonstances présentes.

Les conflits augmentent la vulnérabilité de ceux qui sont déjà vulnérables, surtout les enfants. Un enfant a besoin d'une famille et d'une communauté qui offrent un environnement compréhensif et protecteur. Les effets de la guerre sur les jeunes peuvent être dévastateurs. En 2008, le nombre d'enfants qui ont été forcés de fuir leur foyer, que ce soit en devenant réfugiés traversant des frontières internationales ou déplacés internes, s'élevait à 18 millions. Les conflits, qui de nos jours sont souvent internes, n'épargnent personne. Les enfants sont emprisonnés, violés, mutilés et même tués. Les conflits armés déchirent les familles, forçant des milliers d'enfants à se débrouiller seuls ou à s'occuper de jeunes frères et sœurs. (Comité international de la Croix-Rouge, 2009)

Tout comme les adultes, les jeunes vont souvent tenter de supprimer leurs souvenirs d'expériences horribles qui sont profondément troublantes et bouleversantes, plutôt que de les affronter. Toutefois, de nombreux chercheurs du domaine des traumatismes croient que la répression de ces souvenirs et de ces sentiments est au cœur de la souffrance à court et à long terme. Le temps ne suffit pas à guérir les traumatismes. Le jeune a besoin d'aide pour exprimer sa souffrance et confronter ses mauvais souvenirs avec l'appui et l'orientation d'un adulte averti empathique. Le simple fait de dessiner ou de mettre en scène un événement traumatisant, d'en parler ou de le décrire, représente pour un jeune un moyen de s'engager sur la voie de la guérison.

Chaque culture a sa façon de composer avec les expériences traumatisantes. La guérison dépend aussi des circonstances familiales du jeune, de son âge et de la nature des traumatismes qu'il a vécus. Dans toutes les cultures, la cohésion familiale et communautaire ainsi que le degré de soutien que le jeune reçoit, sont les facteurs les plus importants. Être séparé de ses parents est le traumatisme le plus dévastateur de la guerre, particulièrement chez les jeunes; le désespoir qu'entraîne une telle séparation est pire que celui de la guerre elle-même.

D'une certaine manière, les adolescents réfugiés et touchés par la guerre sont plus vulnérables que les jeunes, parce qu'ils sont beaucoup plus conscients de l'importance des événements qui se produisent autour d'eux. Il n'est pas rare que des conseillers, des employés des services d'établissement ou des éducateurs signalent à leur direction, que des adolescents qui ont des « crises de larmes », parlent de suicide, font des tentatives de suicide, sont dans des états dépressifs et manifestent des niveaux plus élevés d'agressivité et de délinquance.

La plupart des jeunes sont en mesure de surmonter le traumatisme associé à la guerre et à la vie de réfugié; toutefois, certains jeunes restent instables sur le plan émotif et psychologiquement vulnérables. Un petit nombre d'enfants et d'adolescents nouvellement arrivés ont des comportements à risque et ont besoin de l'appui spécialisé qu'offrent les services de counseling de l'école, les services communautaires de santé mentale ou d'autres types de services spécialisés. Dans certains cas, seuls des services à court terme seront requis; dans d'autres, les symptômes plus complexes et plus nombreux exigent un soutien à plus longue échéance.

Une récente étude longitudinale (Montgomery, 2010) laisse entendre que :

- les effets cumulatifs des expériences traumatisantes semblent être plus importants que les expériences spécifiques reliées à la guerre et à la violence organisée;
- les expériences traumatisantes vécues avant l'arrivée dans le pays d'asile ne semblent pas avoir une importance primordiale au plan de la guérison durant la période d'asile;
- aller à l'école ou travailler est un aspect très important du processus de guérison des enfants et des adolescents.

PERTES

Les jeunes nouveaux arrivants ont parfois perdu leurs parents ou autres aidants principaux, leurs frères et sœurs, leur famille élargie et leurs amis. Ils peuvent avoir perdu des biens matériels, par exemple leur foyer, leurs possessions et leurs jouets préférés. L'exil est aussi synonyme de perte d'un environnement familier, d'habitudes connues et parfois de la pleine attention qui était reçue des parents dans le pays d'origine. Les pertes peuvent être vécues de manières diverses :

- la perte de l'enfance et de tout ce que cela implique : perte du jeu, perte des parents et de la famille et perte des aidants qui avaient toujours été présents;
- la perte, avec les parents, du niveau de vie précédent et du statut de professionnel instruit et influent qui accompagne souvent une nouvelle vie professionnelle recommencée au premier échelon;
- la perte de l'amour et de l'attention des adultes qui avaient toujours été présents et qui sont maintenant morts ou absents sur le plan émotif (parce qu'ils doivent composer avec leurs propres expériences de deuil, de perte et de changements) ou absents physiquement (la famille étant séparée et devant vivre dans des pays différents).



© Photo des Nations Unies. 1^{er} mars 1999. Blace. UN Photo/R. LeMoyne. Réfugiés du Kosovo. Licence CC. <www.un.org/av/photo/>.

Pour plus d'information :

- FINKEN, H.A. (2003). *Child Soldiers. Teaching Module: Child Labor Research Initiative*, University of Iowa. Center for Human Rights. Module présenté en anglais mis au point pour des apprenants du secondaire afin d'explorer les effets du recrutement d'enfants soldats et examiner ce qui pourrait être fait pour y mettre fin. Les apprenants se familiarisent avec les enfants soldats au moyen d'activités diverses. www.continuetolearn.uiowa.edu/laborctr/child_labor/materials/pdf/modules/child_soldiers.pdf.
- Child Soldiers International. Cet organisme travaille à mettre fin à la situation des enfants soldats et à réintégrer ces derniers dans la société. Le site Web offre des ressources intéressantes en français pour les éducateurs. <http://www.child-soldiers.org/francais.php>.
- UNICEF—Recrutement d'enfants par des forces ou des groupes armés. L'UNICEF participe à la libération des enfants soldats, les réunit avec leur famille et favorise leur réinsertion dans la société en veillant à leur santé physique et mentale. L'organisme les aide aussi à construire un avenir meilleur en leur donnant des compétences de vie, une éducation, des aptitudes professionnelles et une formation en vue d'un métier. Le site présente, entre autres ressources, l'étude Machel de 1996 sur les répercussions de la guerre sur les enfants. <http://www.unicef.org/french/>.
- *UNICEF Enfants du monde*. Ce site présente une trousse pour les apprenants du préscolaire et du primaire. Cette trousse constitue un tour du monde à travers les yeux des enfants. http://www.unicef.ca/sites/default/files/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/DOCS/GC/FR/guide_pedagogique_fr.pdf

Articles et livres

- BRETT, R., et I. SPECHT (2004). *Young Soldiers*. Boulder, CO: 6.
- KEAIMS, Y. (2002). *The Voices of Girl Child Soldiers*. New York: Quaker United Nations Office. Tiré de https://www.essex.ac.uk/armedcon/story_id/000761.pdf.
- MACHEL, G. (1996). *Children at both ends of the gun. Impact of Armed Conflict on Children*. Nations Unies/UNICEF. Tiré de www.unicef.org/graca.
- PILLSBURY, A., et LOWICKI, J. (2001). *Against All Odds: Surviving the War on Adolescents, Promoting the Protection and Capacity of Ugandan and Sudanese Adolescents in Northern Uganda*. New York: Commission des femmes pour les femmes et les enfants réfugiés. Tiré de www.forcedmigration.org/psychosocial/inventory/psychosocial-working-group-inventory-of-key-resources/pwg012/pwg012.pdf.

TRANSITIONS - LES DÉFIS DE LA FUITE ET DE LA RÉINSTALLATION

Les jeunes réfugiés et leur famille arrivent au Canada animés d'un grand espoir et d'attentes d'une vie meilleure et plus sûre. Cependant, le processus de réinstallation et les défis de l'intégration à un nouvel environnement, une nouvelle culture et une nouvelle communauté peuvent être très stressants, en partie en raison des facteurs suivants :

- *Séparation prolongée des êtres chers* - Incertitude en ce qui concerne les allées et venues des autres membres de la famille ou des amis qu'ils ont dû abandonner; mauvaises nouvelles éventuelles en provenance du pays d'origine.
- *Pauvreté* - Manque de certaines nécessités de base que les Manitobains tiennent pour acquises (par exemple des ressources suffisantes pour se loger, se nourrir, se vêtir, se déplacer, payer les frais de participation à des activités et ainsi de suite). Poursuivre des études peut s'avérer difficile en raison des responsabilités familiales et du manque de ressources.
- *Compétences langagières* - Le fait de parler peu l'anglais ou le français en arrivant au Canada, tandis que plusieurs langues du pays d'origine ou du premier pays d'asile sont parlées.
- *Manque de connaissances des droits en matière d'éducation, des droits et responsabilités sur le plan social et juridique et confrontation à la discrimination raciale ou ethnique* - Le fait de souffrir d'intimidation, d'isolement et de racisme dans la communauté ou dans un établissement comme l'école, souvent en raison d'un manque de connaissances au sujet de la culture, de la religion, de l'éducation, des histoires, des expériences et des coutumes du nouvel arrivant; le racisme se manifeste à plusieurs niveaux, et provient parfois de personnes bien intentionnées.
- *Questions de développement physique et de santé* - Des périodes prolongées de malnutrition, le manque d'eau, l'exposition aux maladies et aux parasites et le manque de soins médicaux, le trouble de stress post-traumatique, la dépression et parfois des troubles anxieux.
- *Bouleversement des rôles familiaux* - En raison de leur acculturation plus rapide dans les écoles et au travail, beaucoup d'enfants et d'adolescents deviennent les traducteurs de la famille et vivent un renversement des rôles par nécessité culturelle ou par souci pour un membre de la famille qui se trouve marginalisé en raison de son rythme d'ajustement plus lent.

Je me suis dissimulé dans un grand bateau de métal, mais l'horreur s'est cachée en moi. Quand j'ai quitté mon pays, je pensais m'être échappé, mais une fois en mer, les cauchemars ont commencé. J'étais naïf de croire que j'avais quitté mon pays sans rien apporter. C'était un lourd fardeau que je transportais avec moi.

(Traduction libre)

Les jeunes sentent parfois que les parents et les adultes responsables qui les entourent les « laissent tomber » parce qu'ils sont aux prises avec leurs propres conséquences de la guerre et des persécutions. L'exil et la réinstallation mènent parfois à des changements dans les liens entre un jeune et ses parents. Les jeunes peuvent soudainement voir leurs parents comme des personnes vulnérables ou dépendantes. Par conséquent, leur confiance en leurs parents, les adultes et les figures d'autorité peut s'effriter.

Les jeunes immigrants ont de nombreuses forces en commun qui leur permettent de s'ajuster et de s'épanouir lorsqu'ils arrivent dans un nouveau pays comme le Canada. Selon les renseignements du site Web de National Mentoring Partnership www.mentoring.org, ces forces comprennent, entre autres, les valeurs culturelles et familiales, le bilinguisme, des familles biparentales, des liens communautaires, la santé et la croyance en l'éducation.

Plusieurs ressources sur Internet permettent de mieux comprendre les expériences des jeunes qui sont réfugiés ou touchés par la guerre.

Beyond the Fire: Teen Experiences of War est un site interactif qui relate l'histoire de quinze adolescents réfugiés (provenant de huit pays différents) qui ont connu la guerre et ont fui leur foyer. Pour aider à les comprendre, le site inclut des photos de leur famille et amis. Ce site décrit aussi brièvement les événements dans chacun des pays pour mieux voir d'où est né le conflit. La vie de ces jeunes réfugiés est un bon exemple des expériences que les réfugiés ont vécues avant de se retrouver dans leur nouveau pays. <http://itvs.org/>

Mapping Memories est une collaboration bilingue qui utilise des histoires personnelles et toute une gamme d'outils médiatiques (vidéo, promenades sonores, cartographie, photographies) pour mieux comprendre les expériences des jeunes réfugiés à Montréal. Le site offre plusieurs ressources, dont Mapping Memories (livre/DVD de récits à la première personne, décrivant les expériences de jeunes réfugiés), vidéo et ressources pour les éducateurs. <http://storytelling.concordia.ca/refugeeyouth/>

Starting Again: Stories of Refugee Youth est une vidéo en ligne produite par School's Out Washington, en collaboration avec la réalisatrice Jill Freidberg de Corrugated Films. Le film présente une chronique de la vie de jeunes de l'état du Washington. Les jeunes présentés dans le film proviennent de Birmanie, du Népal/Bhutan, de Russie et de Somalie. http://www.schoolsoutwashington.org/1260_194/StartingAgainStoriesofRefugeeYouth.htm

Documentary Project for Refugee Youth est un atelier dirigé par Raeshma Razvi visant à explorer les conditions vécues par les réfugiés au moyen de photographies, de vidéos, d'entrevues et de journaux personnels. Douze adolescents d'Afrique et d'Europe se sont réunis une fois par semaine pendant trois ans et ont réalisé des projets créatifs pour composer avec leur passé et comprendre leur nouvel avenir à New York. Le site présente certains des travaux réalisés et les histoires des participants. <http://thedocumentaryproject.org/>

QU'EST-CE QUE LA RÉSILIENCE?

Les réactions à court et à long terme des enfants et des adolescents réfugiés aux événements traumatisants dépendent de facteurs complexes et variables qui peuvent influencer le bien-être psychologique d'un nouvel arrivant. De plus, les enfants et les adolescents réfugiés peuvent puiser dans leurs ressources (la résilience), ce qui fait en sorte qu'ils sont rarement dépassés par un événement traumatisant unique.

Les facteurs suivants sont des exemples de ce qui peut influencer la manière dont les enfants et les adolescents se réconcilient avec les expériences traumatisantes qu'ils ont vécues et le fait d'être réfugiés :

- La durée et l'intensité des événements traumatisants;
- L'âge du jeune;
- La personnalité et le tempérament du jeune;
- La qualité des soins que reçoit le jeune
- L'expérience de réfugié dans un nouveau pays.

Beaucoup de jeunes touchés par la guerre et qui ont vécu plusieurs incidents traumatisants affichent des niveaux de résilience élevés, sans schémas de détresse à long terme (Bonanno et Mancini, 2008). Inversement, pour d'autres, vivre un seul incident grave de violence reliée à la guerre ou de violence sexuelle peut être profondément traumatisant et changer leur vie (American Psychological Association, 2010).

La résilience chez les jeunes a été conceptualisée de plusieurs façons. Une définition décrit la résilience comme la santé malgré l'adversité (Masten, 2001). Toutefois, une conception plus dynamique, qui présente la résilience comme un processus, commence à naître. Selon cette perspective, la résilience est le résultat de négociations entre la personne et son environnement, qui mènent à l'accès aux ressources psychologiques, sociales, culturelles et physiques susceptibles d'appuyer le bien-être dans des situations ou des conditions généralement et collectivement considérées comme adverses (Ungar, 2008).

Un jeune résilient sera compétent sur le plan du rendement et aura la capacité de s'adapter en situation de stress, surtout dans un contexte de préjudice grave et de circonstances de vie désavantageuses (Crawford et coll., 2005). La résilience, selon cette perspective, n'est pas un attribut ou un trait personnel, mais plutôt la réponse de l'individu face à l'adversité (Luthar et Cicchetti, 2000) et sa capacité de puiser dans les facteurs environnementaux et autres facteurs de protection. La résilience est une mesure de la manière dont les jeunes utilisent et développent leurs ressources pour répondre de façon positive et s'adapter aux situations et aux défis de la vie (Yates, Egeland et Sroufe, 2003).

On considère souvent que les trois types de facteurs suivants sont importants sur le plan de la résilience et de la protection du jeune contre l'acquisition de comportements mésadaptés :

- Les facteurs individuels tels que les expériences, la personnalité, l'intelligence, la sociabilité, les stratégies d'adaptation efficaces et autres caractéristiques du jeune;
- Les facteurs relationnels tels qu'un environnement familial sûr et compréhensif, des liens étroits, des interactions interpersonnelles durables, la cohésion, la structure, un appui émotionnel, un attachement solide et étroit avec au moins un fournisseur de soins;
- Les facteurs sociaux ou de soutien externe tels que des expériences d'apprentissage et d'enseignement positives et appropriées, des liens positifs avec les camarades et les autres adultes, un groupe social externe avec un ethos et des styles de comportements positifs.

(Rutter, 2000; Masten, 2001; Fraser, 2004; Waaktaar et Christie, 2000; Waaktarr, 2004; Luthar et Cicchetti, 2000; Werner et Smith, 1992)

L'espoir naît d'un sentiment d'ordre moral et social contenu dans l'expression des valeurs culturelles clés : la foi, l'unité familiale, le service, l'effort, la morale et l'honneur. Ces valeurs forment la base de la résilience, motivent les aspirations sociales et appuient le respect de soi et la dignité.

(Traduction libre) (Eggerman et Panter-Brick, 2010)

Lorsque nous travaillons avec des enfants et des adolescents immigrants et réfugiés, il importe d'identifier autant les facteurs de risque que les facteurs de protection qui sont présents dans la famille, les groupes de pairs et l'environnement scolaire. Grâce à cette perspective, l'accent est mis non plus sur les failles de l'individu, mais sur ses forces, ses compétences et ses capacités, ce qui représente un pas critique vers la compréhension de la résilience dans le contexte de la personne et de la famille (Brooks, 1994).

Le tableau suivant, adapté de Rebecca Raymond, (2005) *, présente des exemples de facteurs qui peuvent influencer la capacité des jeunes réfugiés à faire preuve de résilience.

	Facteurs de risque	Facteurs de protection
Facteurs familiaux	<ul style="list-style-type: none"> • n'avoir qu'un parent • subir des sévices • être isolé • avoir un parent qui est sans emploi 	<ul style="list-style-type: none"> • de bonnes relations à l'intérieur du foyer • appui de la part des autres membres de la famille
Facteurs communautaires et environnementaux qui ont une influence directe sur l'intégration sociale des jeunes	<ul style="list-style-type: none"> • la pauvreté • la discrimination • l'absence de modèles et d'appui 	<ul style="list-style-type: none"> • l'aide à l'école • de bonnes relations à l'extérieur du foyer • une identité culturelle solide • l'accès aux nécessités de la vie, p. ex. : la nourriture, les vêtements, le logement, etc.
Facteurs individuels propres à la personne	<ul style="list-style-type: none"> • difficultés à la naissance • trouble de stress post-traumatique (TSPT) et dépression • habiletés sociales peu développées 	<ul style="list-style-type: none"> • l'estime de soi positif • un sentiment d'appartenance • les aptitudes pour la résolution de problèmes et la prise de décision

Pour mieux connaître l'impact des situations difficiles vécues par les jeunes des régions d'Afrique de l'Ouest et Centrale, le bureau régional de Plan Afrique de l'Ouest, en partenariat avec Family Health International, a lancé une étude dans cinq pays intitulée, *L'appui psychosocial aux enfants en situations difficiles*. Entre janvier 2007 et février 2008, les chercheurs ont interviewé plus de 1 000 adolescents du Cameroun, du Burkina Faso, de la Sierra Leone, du Liberia et du Togo. Leur objectif était d'évaluer leurs besoins psychologiques et de santé mentale, et de déterminer les facteurs de protection qui permettent à ces jeunes de composer avec des expériences souvent extrêmes et difficiles. De nombreux jeunes participant à l'étude avaient vécu des situations de conflit, le trafic humain ou la perte d'un parent. L'étude a démontré que certains facteurs améliorent la résilience, même dans les conditions les plus difficiles et les plus violentes.

Dans leur rapport intitulé *Souffrir en silence. L'impact psychosocial des conflits armés, du VIH et d'autres situations à haut risque sur les filles et les garçons d'Afrique de l'Ouest et Centrale*, Morgan et Behrendt (2009) présentent les facteurs de résilience internes et externes qui sont ressortis des entrevues menées auprès de ces jeunes.

* Adapté de Raymond, Rebecca. (2005). The Mental Health Impacts of Trauma on Refugee Young People and Therapeutic Interventions Promoting Resilience. The Resilience Research Centre (RRC). A Background Paper for the Hopes Fulfilled or Dreams Shattered? From resettlement to settlement Conference, November 23-28, 2005. 37. https://www.arts.unsw.edu.au/media/FASSFile/Refugee_Resilience.pdf

« Notre étude a illustré plusieurs facteurs internes ou individuels qui ont renforcé et maintenu la résilience des jeunes et leur ont permis de continuer, même face à une adversité durable et extrême. Mis à part l'espoir, les rêves et la foi décrits ci-dessus, ces facteurs ont été :

- L'estime de soi
- Le sentiment de maîtrise
- Le sens de l'appartenance
- Le lien avec les valeurs de la communauté

Outre ces facteurs internes, il y a différents facteurs externes, au niveau de la famille ou de la communauté, qui ont fait la force des jeunes :

- Une relation solide avec un tuteur
- Des relations avec les pairs
- De la nourriture en quantité suffisante, de l'habillement, un abri
- L'accès à l'éducation et aux soins de santé
- Un lien étroit avec leur culture et la participation à des rites traditionnels (ex. circoncision pour les garçons ou enterrements) [...]

Ce qui est apparu constamment, c'est que les jeunes veulent deux choses : la satisfaction de leurs besoins fondamentaux (nourriture, scolarité, soins de santé), ainsi que l'encouragement et l'appui bienveillant de leur famille et de leurs amis. Il est clair que les jeunes se sentent capables de faire face aux situations de détresse dans lesquelles ils se trouvent tant qu'ils ne ressentent pas la faim, qu'ils peuvent aller à l'école et aussi longtemps qu'ils se sentent confortés par un certain niveau d'appui émotionnel ».

QUEL EST LE RÔLE DE LA RELIGION, DE LA SPIRITUALITÉ ET DES RESSOURCES CULTURELLES?

La résilience a également une autre facette : les ressources culturelles et religieuses qui sont à la disposition des jeunes pour les aider à composer avec leurs expériences et à se remettre de pertes dévastatrices. La reconnaissance de ces ressources doit former la base des interventions psychosociales et des mécanismes de protection pour les jeunes immigrants et réfugiés.

La capacité de composer avec le traumatisme et le malheur est souvent renforcée par la formation culturelle en matière de résilience et la gestion des risques pendant l'adolescence. Les cérémonies valorisant la transition de l'enfance à l'âge adulte, par exemple, peuvent être sources de robustesse en temps de crise. À titre d'exemple, des chercheurs ont montré qu'au niveau de la santé mentale, les jeunes Somaliens non accompagnés avaient des facteurs de protection qui atténuaient les effets de la guerre.

« Des entrevues réalisées avec de jeunes réfugiés somaliens vivant dans trois villes canadiennes (Montréal, Ottawa et Toronto) ont mis en lumière des sources de résilience et de protection. Les expériences des Somaliens sont composées d'une accumulation de traditions nomades, de croyances et de mythes, ainsi que l'exil et la migration vers l'ouest. Pour les jeunes Somaliens, l'exil forcé n'était pas bénin; toutefois, dans le contexte de leur éducation traditionnelle, au cours de laquelle les jeunes garçons doivent quitter leur foyer pour aller apprendre l'existence pastorale nomade, l'expérience de l'exil devient moins lourde de caractéristiques négatives. De plus, les intervieweurs ont attribué la capacité qu'ont les jeunes Somaliens de se remettre rapidement d'un exil à leur formation précoce pour apprendre à survivre dans des conditions difficiles, loin de chez eux. »

(Traduction libre) (Rousseau, Said, Gagné et Bibeau, 1998)

La religion et la spiritualité constituent une partie centrale de l'identité de nombreux jeunes, et les croyances, pratiques et réseaux sociaux qui y sont associés offrent des outils importants pour faire face aux épreuves difficiles. Les jeunes apprennent à gérer leur stress et survivent au deuil par la prière. Ils peuvent éprouver un sentiment de sécurité personnelle et de bien-être à l'idée qu'un créateur sage

(Morgan et Behrendt, 2009, pages 50 - 51) https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3851_0.pdf.

et généreux contrôle leur destinée. Certains jeunes sont encouragés par le fait de trouver un sens à la souffrance et d'y voir une occasion de grandir ou de se faire pardonner. La religion et la spiritualité offrent également des activités précises pour composer de manière pratique avec le stress et la perte, par exemple des rituels de deuil ou funéraires. Enfin, les établissements religieux offrent souvent aux jeunes leur premier point de contact avec la communauté élargie, un moyen de les accueillir dans le monde social de leur famille, leur communauté et la société (Wessells et Strang, 2006).

Pour obtenir d'autres renseignements au sujet de la résilience, veuillez consulter :

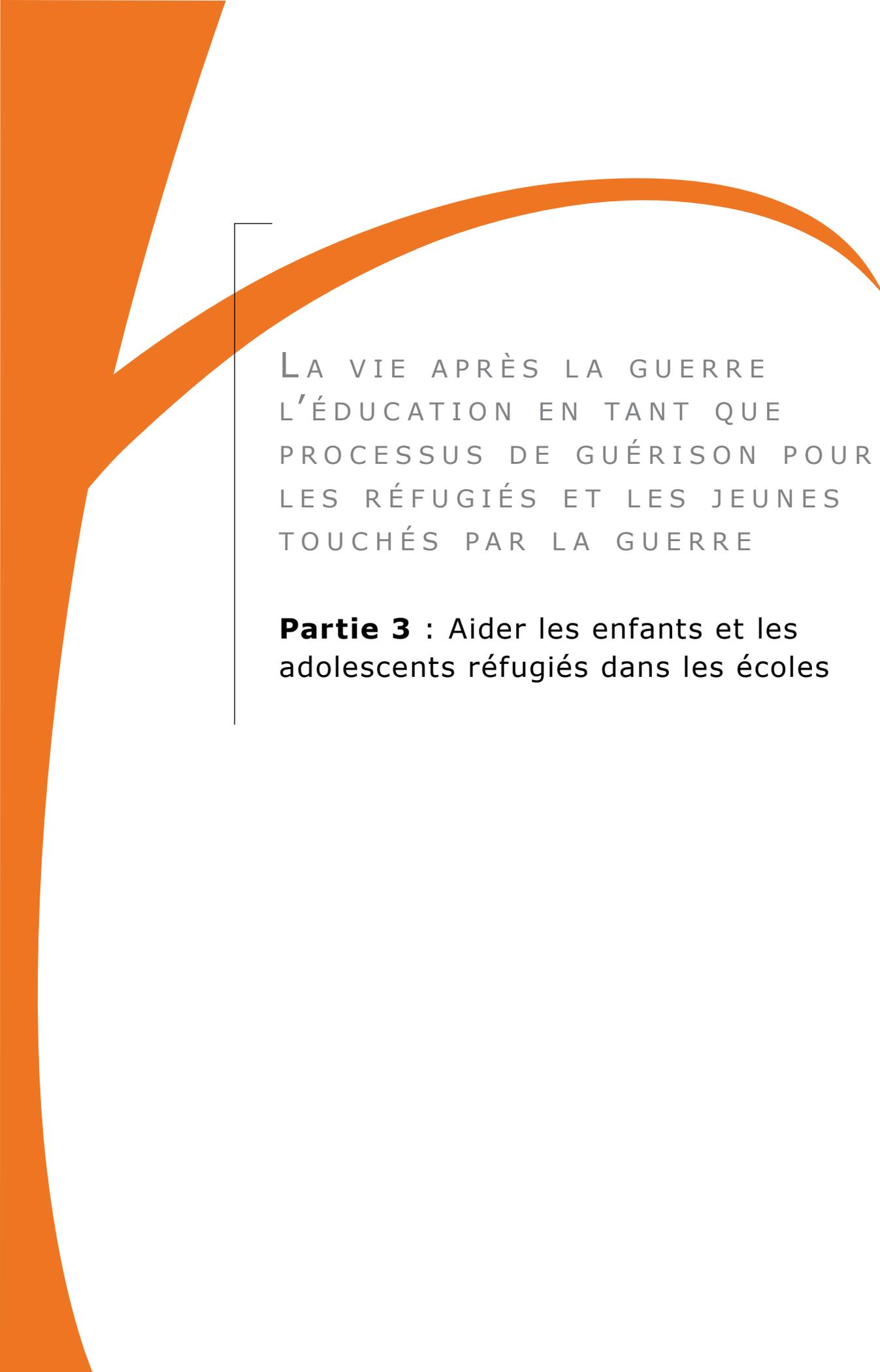
- *The Resilience Project* étudie comment les jeunes font face à l'adversité à travers le monde entier, plus particulièrement les facteurs sociaux et physiques qui augmentent les chances de résilience (famille, voisinage, communauté, école, culture, forces politiques et forces économiques). Université de Dalhousie, Halifax, Nouvelle-Écosse.
<http://www.resilienceresearch.org/research/projects/international-resilience>.

Livres et articles

- UNGAR, M. (2006). *Strengths-Based Counselling With At-Risk Youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Ce document sert de guide pour les conseillers qui travaillent avec les enfants qui souffrent de traumatismes et fait ressortir les stratégies les plus efficaces. (Vérifié le 25 novembre 2014).
- YOHANI, S. C., et D. J. LARSEN, (2009). Hope Lives in the Heart: Refugee and Immigrant Children's Perceptions of Hope and Hope Engendering Sources during Early Years of Adjustment. *Canadian Journal of Counselling*, 43(4). Ce document attire l'attention sur le rôle de l'espoir dans le processus de réinstallation et le déroulement de l'avenir chez ces jeunes réfugiés.
<http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/viewFile/631/731>.

Les nouveaux arrivants au Canada ont des systèmes de croyances, des traditions religieuses et des pratiques de toutes sortes. Il s'agit d'un aspect important du multiculturalisme au Manitoba. Certains nouveaux arrivants ont été obligés de quitter leur pays en raison de persécutions ou de conflits religieux. L'expérience ou la menace de persécutions prolongées et de violence organisée leur faisait craindre pour leur survie. De même, les particularités mal comprises de leur foi et les préjugés internes font souvent partie de la discrimination subtile et involontaire à laquelle ces personnes sont confrontées dans leur pays et leur communauté d'adoption.

Les croyances religieuses ou au sujet de la vie peuvent être bouleversées par l'accumulation douloureuse de stress traumatique dans la vie des enfants, des adolescents et des familles touchés par la guerre. En définitive, chaque personne doit, dans ces circonstances, trouver ses propres réponses et parvenir à sa propre compréhension de la souffrance et des horreurs vécues. Les expériences traumatisantes peuvent remettre en question les valeurs au sujet de la vie, de l'humanité et de la foi. Pour certains, la guerre approfondit et renforce la spiritualité, tandis que pour d'autres, elle mène au doute, à des conflits internes, à des questionnements, et même à l'abandon de convictions religieuses et spirituelles qui étaient jadis profondément ancrées. Toutes ces questions de spiritualité, de foi et de religion font partie intégrante des répercussions complexes de la guerre et des traumatismes.



LA VIE APRÈS LA GUERRE
L'ÉDUCATION EN TANT QUE
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

Partie 3 : Aider les enfants et les
adolescents réfugiés dans les écoles



PARTIE 3 : AIDER LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS RÉFUGIÉS DANS LES ÉCOLES

Les politiques manitobaines en matière d'éducation appropriée et d'inclusion offrent un cadre qui appuie une approche globale des besoins des apprenants et de la communauté scolaire. Ce cadre reconnaît que les apprenants arrivent avec des gammes très variées d'expériences et d'aptitudes qui peuvent influencer leur potentiel d'apprentissage et la manière dont ils apprennent le plus efficacement. Éducation et Enseignement supérieur reconnaît que tous les enseignants ont la responsabilité de réagir lorsque les apprenants ont des difficultés scolaires. Il est donc important que les enseignants aient accès à des outils qui leur permettent d'identifier les problèmes rapidement et d'intervenir efficacement.



iStock. Cercle éthique avec personnes handicapées-
concept en papier. File 11778701

Une approche scolaire globale en ce qui concerne l'appui aux apprenants doit inclure des stratégies pour aider les enseignants à identifier les besoins des apprenants, à prendre les mesures nécessaires pour y répondre à l'intérieur du programme scolaire et à suivre leur progrès.

Une approche globale en milieu scolaire signifie que tous les membres de la communauté scolaire partagent la responsabilité de créer un environnement d'apprentissage positif et approprié pour tous les apprenants, et de travailler ensemble à créer et maintenir un tel environnement. Dans le contexte du présent document, une approche globale est une action collective, intégrée et collaborative au sein de la communauté scolaire, qui a été stratégiquement élaborée pour améliorer l'apprentissage, le comportement et le bien-être des apprenants en général, et des apprenants réfugiés ou touchés par la guerre, en particulier.

De ce point de vue, l'objectif ultime de l'approche globale à l'école est la promotion de l'excellence et de l'équité et la contribution à la création d'une communauté inclusive et démocratique. Les écoles qui adoptent une approche globale cherchent, de façon consciencieuse et systématique, à identifier et à résoudre les situations qui mettent certains apprenants à l'écart ou qu'on oublie carrément.

Les gouvernements locaux, les organismes, les divisions scolaires et les écoles doivent établir des politiques et des protocoles qui vont appuyer de manière compassionnelle et efficace les enfants et les adolescents réfugiés dans les écoles.

L'engagement de la totalité de l'école envers le bien-être de tous les apprenants donne lieu à un environnement d'apprentissage apportant un soutien qui doit reposer sur trois niveaux :

- Apporter un appui universel à tous les apprenants;
- Apporter un appui additionnel de façon individuelle ou en groupe;
- Fournir une intervention personnalisée aux apprenants qui ont besoin d'appui intensif.

Chacun de ces niveaux peut être conceptualisé en quatre domaines pratiques. Pour les écoles qui répondent aux besoins d'apprenants ayant été réfugiés, on peut les décrire comme suit :

- Un environnement d'apprentissage qui valorise la diversité culturelle, qui fait preuve de compréhension et de soutien à l'égard des expériences de réfugiés et qui favorise les liens positifs;
- Une pédagogie et des programmes scolaires qui sont inclusifs et offrent un appui particulier pour l'acquisition de compétences en littérature en français et en anglais;
- Des politiques et des protocoles qui facilitent la transition, l'inscription et le soutien continu, y compris le recours à des traducteurs et des interprètes, au besoin;
- L'établissement de partenariats avec les parents, les communautés et les organismes externes.

Pour commencer, les écoles et les divisions scolaires peuvent entreprendre un examen des politiques et des pratiques en place. Pour ce faire, on peut utiliser l'Annexe A - *Liste de planification pour les écoles, les familles et les communautés*. Cet outil se veut un moyen de stimuler la discussion et de proposer des mesures utiles. Il ne faut pas les considérer comme des programmes spéciaux, mais plutôt comme de bonnes pratiques éducatives, qui sont la norme dans un pays comme le Canada ou une province comme le Manitoba qui appuient l'immigration pour stimuler la croissance.

QUELS SONT LES PRINCIPAUX DÉFIS AUXQUELS LES JEUNES RÉFUGIÉS DOIVENT S'ADAPTER EN ARRIVANT AU CANADA?

Jan Stewart (2011) a mis au point un modèle pour présenter et comprendre les principaux défis auxquels les jeunes réfugiés doivent s'adapter en arrivant au Canada. Il s'agit d'une représentation de ses travaux et de ses recherches auprès de jeunes réfugiés et d'éducateurs au Canada et ailleurs.

Voici une description du modèle :

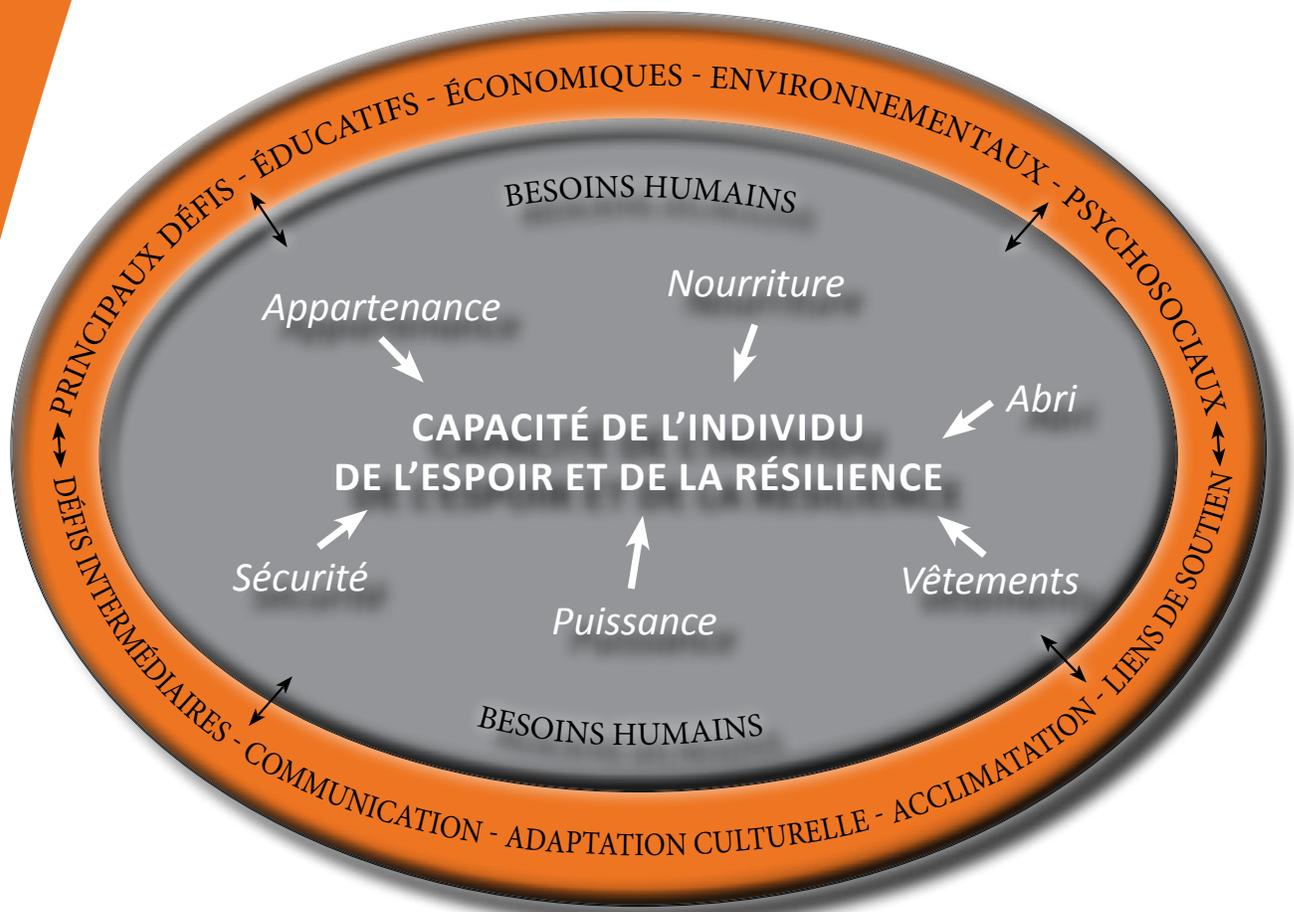
Au centre du modèle, Stewart place l'individu et les caractéristiques de base (capacité humaine, espoir et résilience) qui atténuent les effets des défis rencontrés. Les individus possèdent des facteurs de protection qui se manifestent et permettent de composer avec les défis et les expériences. (Stewart, 2011, p. 126).

Autour de l'individu, on trouve les six besoins de base de la personne (nourriture, vêtements, abri, sécurité, appartenance et puissance) que l'auteur a identifiés pendant ses recherches et qui sont présents avant, pendant et après les stades de migration de la vie.

Dans la couche suivante du modèle de 2011 de Stewart, on retrouve les quatre **catégories intermédiaires de défis** : **communication de base**, **ajustements culturels**, **acclimatation** (ajustement à l'environnement physique et naturel) et **liens de soutien** (liens avec le système écologique, p. ex., travailleur de soutien, conseiller du centre de réception, enseignant, etc.) (Stewart, 2011, p. 128).

À l'extrémité du modèle, Stewart place les quatre **aspects principaux des défis** qui peuvent être rencontrés : aspect **éducatif**, aspect **économique**, aspect **psychosocial** et aspect **environnemental**.

La représentation suivante est une adaptation graphique créée d'après le modèle de Stewart. (Voir modèle de Stewart à la page 127 - Supporting Refugee Children: Strategies for Educators, 2011).



(Traduit et adapté (Stewart, 2001) Supporting Refugee Children: Strategies for Educators).

Dans le cadre de ses recherches, Stewart (2011) a constaté que les apprenants sont généralement en mesure de composer avec des défis de nature intermédiaire et des défis majeurs. Ce ne sont pas des victimes passives, mais des agents actifs qui négocient, font des compromis et vont de l'avant dans l'adversité. Si tous les apprenants ne connaissent pas le même niveau de réussite et si chacun confronte ses défis à sa façon, l'auteur a constaté que, dans la plupart des cas, la manière d'envisager les choses était positive. De plus, elle a observé que le succès des jeunes et des apprenants réfugiés peut être considérablement accru par l'élimination des obstacles et des défis que nous imposons aux apprenants. Selon elle, les initiatives qui combattent le racisme et offrent un soutien financier aux réfugiés et aux jeunes touchés par la guerre, et celles qui développent et fournissent des programmes culturellement et linguistiquement appropriés, sont un bon point de départ.

POURQUOI DEVONS-NOUS TENIR COMPTE DE L'ENSEMBLE DES DIMENSIONS DU JEUNE DANS L'ÉLABORATION DE MESURES D'APPUI POUR LES APPRENANTS NOUVEAUX ARRIVANTS ET RÉFUGIÉS?

Les jeunes réfugiés peuvent être extrêmement résilients et faire preuve d'une capacité énorme d'adaptation à des environnements nouveaux et difficiles. Toutefois, ils ont aussi des besoins précis en lien avec leurs expériences comme immigrants ou réfugiés.

Les jeunes réfugiés arrivent au Canada à un moment important de leur développement personnel, ce qui peut les rendre particulièrement vulnérables et mener à la marginalisation à l'école et dans la communauté. Cette marginalisation peut aussi être associée à des comportements négatifs ou destructeurs, à l'exploitation par des gangs et à d'autres conséquences néfastes.

Les défis rencontrés durant cette période comprennent la formation de l'identité, l'acquisition d'indépendance, le fait de trouver sa place dans la communauté, l'identification de ses croyances religieuses, le développement de liens avec ses camarades et sa famille, la détermination des objectifs de vie et la découverte de sa sexualité. Tous ces facteurs jouent un rôle important dans le développement d'une jeune personne.

Selon Matthews (2007), les écoles sont en mesure de créer des environnements et des espaces qui permettent la participation, la communication, les liens, l'amitié, l'appartenance et l'apprentissage mutuel. Pour y parvenir, il faut adopter une approche systématique visant l'ensemble de l'école, qui est éclairée par une compréhension des questions pré et post déplacement en ce qui concerne les politiques, les modalités, la pédagogie et la programmation. De même, le fait de puiser dans les ressources à l'extérieur de l'école (services de santé, organismes de services sociaux, groupes communautaires, ethniques, culturels ou confessionnels) rehaussera l'offre de services et d'appui aux apprenants réfugiés.

La programmation pour l'apprenant nouvel arrivant doit tenir compte des aspects suivants :

- Ses compétences dans sa langue maternelle, en français et en anglais;
- Ses antécédents scolaires;
- Ses expériences vécues;
- Son style d'apprentissage et ses intérêts;
- Ses caractéristiques physiques et sa santé;
- Son bien-être socio-émotif et le choc culturel;
- Sa santé mentale;
- Ses aspirations académiques et personnelles.

DE QUOI FAUT-IL TENIR COMPTE POUR ÉVALUER LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS RÉFUGIÉS OU TOUCHÉS PAR LA GUERRE?

Selon Lyman, Njoroge et Willis (2007), l'évaluation des apprenants touchés par la guerre est une tâche complexe et difficile en raison des nombreux facteurs qui affectent ces apprenants et des barrières linguistiques et culturelles qui peuvent limiter ou freiner la communication efficace et l'évaluation. Les éducateurs doivent faire preuve de prudence dans leur utilisation d'outils d'évaluation et de dépistage. La documentation sur ce sujet témoigne du nombre insuffisant de tels outils qui conviennent aux jeunes enfants ayant des antécédents culturels et linguistiques divers, et met en lumière le fait que les outils les plus souvent utilisés n'ont pas été adaptés à ces groupes de personnes.

Selon Gokiert et coll. (2010), au Canada, plusieurs outils standardisés reposent sur des normes de populations euro-américaines qui ne s'appliquent pas aux jeunes de groupes culturels divers (Gladstone et coll., 2008; Padilla, 2001). L'analyse du développement du jeune est un processus difficile dans les familles marginalisées par le revenu et des obstacles culturels et linguistiques. Les parents de jeunes immigrants et réfugiés ont des connaissances et ont vécu des expériences influencées par leur culture. Ces cultures ne sont pas bien comprises par les fournisseurs de services réguliers. Les outils traditionnels de dépistage et d'évaluation ne conviennent pas.

Autres sujets de préoccupation :

- les biais culturels des tests d'intelligence et d'autres outils d'évaluation (Rhodes, Ochoa et Ortiz, 2005);
- les résultats non valides associés à la complexité linguistique des évaluations et au fait que les évaluations sont conçues pour des apprenants dont le français ou l'anglais est la langue maternelle (Abedi, 2011; Abedi, 2012; Abedi et Gándara, 2006).

Pour obtenir d'autres renseignements au sujet de l'évaluation des apprenants réfugiés et touchés par la guerre, veuillez consulter (sites Web, article ou livres) :

- ESPINOSA, L. M., & M. L. LÓPEZ, (2007). *Assessment Considerations for Young English Language Learners Across Different Levels of Accountability*. The National Early Childhood Accountability Task Force.
<http://www.first5la.org/files/AssessmentConsiderationsEnglishLearners.pdf>.
- ORTIZ, S. O. (2004). *Comprehensive Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Students: A Systematic, Practical Approach for Nondiscriminatory Assessment*.
Tiré de www.nasponline.org/resources/culturalcompetence/ortiz.pdf.
- SCHON, J., J. SHAFTEL & P. MARKHAM, (2008). Contemporary Issues in the Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Learners. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 163–189.
Tiré de www.cete.us/research/publications/pdfs/2008_issues_in_assessment.pdf.

LIVRES ET ARTICLES

- GOTTLIEB, G. (2006). *Assessing English Language Learners—Bridges from Language Proficiency to Academic Achievement*. Illinois Resource Centre.
- RHODES, R. L., S. H. OCHOA & S. O. ORTIZ, (2005). *Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students: A Practical Guide*. New York: Guilford Press.

QUELS ÉLÉMENTS PEUVENT CONTRIBUER AU SUCCÈS ET AU BIEN-ÊTRE À LONG TERME DES APPRENANTS RÉFUGIÉS DONT LA SCOLARITÉ A ÉTÉ INTERROMPUE?

Les défis des apprenants réfugiés et touchés par la guerre peuvent être conceptualisés en quatre grandes catégories : les défis éducatifs, environnementaux, économiques et psychosociaux (Stewart, 2011). Stewart (2011) suggère que la société et les organismes d'aide aux réfugiés peuvent contribuer à l'établissement et au bien-être à long terme de ces apprenants par le retrait des barrières et l'établissement de programmes et de services d'appui appropriés tels que :

<p>Initiatives liées aux défis académiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorat et tutorat • Mentorat et tutorat par des apprenants réfugiés • Centres de réception et programmation • Évaluation initiale et continue pour identifier les défis académiques • Programmation appropriée à l'âge de l'apprenant (langue, littératie, numératie) pour combler les écarts académiques • Programmation pour les décrocheurs • Appui et soutien financier pour les apprenants dont la scolarité a été interrompue • Bourses pour appuyer le développement académique, sportif et artistique • Sensibilisation aux carrières et planification • Initiatives liées à la participation parentale • Politiques et plans d'action complémentaires à l'échelle de la province, de la division scolaire et de l'école • Programmes communautaires et scolaires après les heures de classe et pendant l'été • Ateliers sur le leadership, la pauvreté, la diversité et le développement communautaire • Formation initiale et continue des enseignants dans les domaines de l'acquisition d'une langue additionnelle et de la diversité • Formation des enseignants provenant de l'étranger • Embauche d'enseignants multilingues et d'origines diverses
<p>Initiatives liées aux défis environnementaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partenariats entre la communauté et les écoles • Travailleurs de liaison communautaire et scolaire • Enseignants et conseillers attirés • Défenseurs attirés des droits des apprenants • Évaluations en temps opportun, justes et appropriées sur le plan linguistique • Initiatives et partenariats avec coordination entre les organismes • Appui aux groupes et infrastructures communautaires • Initiatives, plans d'action et stratégies durables contre le racisme et pour la diversité • Information et ressources multilingues et multimodales • Appui aux parents (art d'être parent, sensibilisation aux gangs et à la drogue, etc.) • Formation et appui en employabilité pour les parents

Initiatives liées aux défis économiques	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes incitatifs pour rester à l'école (p. ex., Passeport pour ma réussite, Bright Futures) • Réduction du fardeau financier des familles (faibles taux d'intérêt, subvention des frais d'installation, etc.) • Cours de langues pour les parents offerts dans la communauté après l'école, en soirée, au travail et le jour • Information sur les compétences de travail et les droits des employés • Préparation des apprenants à la vie indépendante • Communication et mesures de soutien misant sur la technologie • Expériences au travail, stages, apprentissage et planification des carrières • Programmes scolaires de déjeuner et de nutrition • Programmes offrant des vêtements et des fournitures scolaires • Programmes d'emploi pour les étudiants (pendant l'été et l'année scolaire)
Initiatives liées aux défis psychosociaux	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes de prévention et counselling • Groupes de soutien pour faciliter l'intégration à l'école et dans la communauté • Rencontres initiales et continues pour identifier les défis psychosociaux • Programmes basés sur les arts (vidéographie, photographie, théâtre, danse, musique, percussions, peinture, graffiti, sculpture) • Programmes de sports et de loisirs • Formation des professionnels (enseignants, psychologues, travailleurs sociaux, etc.) au sujet des questions ou des enjeux concernant les réfugiés • Traducteurs, interprètes et services bilingues • Appel à des professionnels pour aider à identifier les besoins psychosociaux et y répondre • Programmes de gestion des conflits et de médiation pour tous les apprenants • Programme de promotion et d'appui à la vie saine (soins émotifs, spirituels et de santé)
Stewart (2011), p. 147 et 148, tableaux 5.2 et 5.3; American Psychological Association, (2010.)	

À ces initiatives de vaste envergure s'ajoutent les actions que peuvent déployer les écoles pour créer un environnement approprié, accueillant, sûr et compréhensif, par exemple :

- Leadership manifeste des administrateurs de l'école, notamment la mobilisation des ressources pour appuyer l'acquisition de compétences de base par tous les apprenants;
- Embauche d'enseignants qui :
 - croient en leur responsabilité face à l'apprentissage des apprenants et à leur capacité d'enseigner de manière efficace,
 - adaptent leurs stratégies pédagogiques et le matériel aux divers styles et besoins d'apprentissage;
- Attentes élevées des administrateurs et du corps enseignant face à l'apprentissage et au comportement des apprenants, et communication dynamique de ces attentes aux apprenants;
- Établissement d'un environnement sécuritaire, de confiance et de respect mutuel;

- Écoles et classes dont l'environnement est sûr, ordonné et discipliné, mais sans être rigide;
- Développement professionnel du personnel initié par les enseignants et centré sur l'amélioration des écoles;
- Utilisation du temps, du personnel, des ressources monétaires, du matériel et des autres ressources pour appuyer les objectifs prioritaires de l'école;
- Implication et participation des parents : appui académique, soutien en classe, consultation face aux décisions administratives;
- Coordination du personnel et des divers programmes desservant les mêmes jeunes;
- Établissement d'une programmation pour la petite enfance;
- Recours à divers regroupements d'élèves au sein de l'école (p. ex : les cours de mise à niveau) ou à d'autres initiatives d'apprentissage;
- Politiques de promotion qui permettent une mise à niveau accélérée ou des classes de transition comme alternative au redoublement;
- Coordination entre l'école et les ressources communautaires en vue d'appuyer les besoins des jeunes à l'extérieur du cadre scolaire;
- Mise en œuvre de l'étude de la diversité par le personnel scolaire tel que promu dans l'ensemble des programmes d'études dans le but de réduire les préjugés raciaux et ethniques;
- Personnel, ressources et activités parascolaires qui répondent aux besoins des apprenants dont la langue est minoritaire à l'école;
- Orientation : les apprenants qui n'ont pas fréquenté d'école de façon formelle peuvent avoir besoin d'une orientation quant aux attentes et aux méthodes en classe et à l'école, même s'ils possèdent des aptitudes solides pour l'apprentissage informel (Williams, 2010);
- Occasions d'apprentissage supplémentaires, grâce au tutorat et aux programmes après l'école, la fin de semaine, l'été, pour continuer à combler les écarts des acquis et consolider les nouveaux acquis. L'appui dans la langue maternelle et le mentorat d'apprenants plus âgés qui sont des modèles d'engagement et de réussite scolaire peuvent renforcer le travail accompli à l'école;
- Enseignant ou équipe scolaire qui est responsable de suivre les progrès accomplis par les apprenants, d'être à l'affût de leur bien-être à l'école et d'entretenir un lien entre l'école et la maison;
- Aide pour l'établissement d'objectifs : les apprenants qui viennent d'arriver au Canada, en particulier ceux de familles qui n'ont aucun lien avec des communautés établies, ignorent les choix considérables de carrières et les nombreux moyens d'y parvenir. Les apprenants, plus particulièrement ceux au secondaire, ont besoin d'aide pour :
 - se fixer des buts à court et à long terme,
 - mettre au point un plan réaliste pour les atteindre,
 - comprendre les liens entre l'école, la poursuite de l'éducation et les choix de carrières;
- Temps, patience et appui à long terme : les apprenants et leur famille devront affronter beaucoup d'autres défis dans leur vie, en plus des défis de l'apprentissage d'une nouvelle langue, de la matière scolaire enseignée dans une autre langue, d'une nouvelle culture et de nouvelles façons de faire tout en essayant de rattraper le niveau des autres apprenants. Il importe que les écoles reconnaissent le besoin d'un appui d'une durée suffisante pour permettre à l'apprenant de réussir;
- Périodes d'enseignement et d'apprentissage des langues prolongées ou doubles;
- Classes de plus petite taille (plus faible rapport apprenants-enseignants) pour permettre un soutien plus individualisé de la part de l'enseignant.

QUELLE EST L'IMPORTANCE DES PROGRAMMES D'ÉTÉ ET DES PROGRAMMES PARASCOLAIRES?

Les programmes d'apprentissage pendant l'été et après l'école représentent une stratégie essentielle pour maximiser les occasions d'apprentissage et pour contribuer à l'établissement d'un réseau social positif pour les jeunes réfugiés. Au Manitoba, en Australie et aux États-Unis, de telles initiatives sont reconnues comme une composante essentielle en vue de fournir l'appui éducatif et social dont les apprenants nouveaux arrivants ont besoin pour réussir.

Schargel et Smink (2001) définissent le mentorat et le tutorat, l'apprentissage par le bénévolat et les programmes parascolaires (initiatives sociales, récréatives et éducatives après l'école ou pendant l'été) comme des stratégies fondamentales pour la prévention du décrochage et l'augmentation du nombre d'occasions d'apprentissage pour les jeunes à faible revenu, défavorisés ou nouveaux arrivants.

Les programmes de tutorat et de loisirs après l'école se révèlent aussi être des outils efficaces, surtout pour les jeunes apprenants provenant de familles à faible revenu et ayant des antécédents culturels et linguistiques variés. Le modèle de *Passeport pour ma réussite* (<http://www.pathwaystoeducation.ca/fr/winnipeg>) à Winnipeg offre un appui aux jeunes tout au long de l'année scolaire. Il prévoit un soutien académique et du tutorat, ainsi que diverses formes d'appui touchant les finances personnelles, la culture et d'autres questions qui importent aux jeunes qui sont réfugiés ou dont la famille a des revenus modestes.

Les initiatives telles que le programme d'été de Community School Investigators (CIS) offert par l'organisme Winnipeg Boys and Girls Club au centre-ville de Winnipeg et les programmes parascolaires et d'été de groupes tels que Helping Hands Resource Centre for Immigrants, Eritrean Community in Winnipeg, Sierra Leone Refugee Resettlement et Congo-Canada Charity Foundation sont d'autres exemples. Ce dernier a formé le *Newcomer Youth Education Support Coalition* pour mettre sur pied des projets, défendre les droits de ses membres, recueillir des fonds et favoriser la sensibilisation aux besoins énormes d'appui en matière d'éducation. La coalition travaille avec environ 250 jeunes provenant de 14 pays d'Afrique différents.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

La coalition encourage l'apprentissage par les sports, le jeu et l'immersion culturelle et linguistique. Elle a fait appel à des étudiants universitaires de communautés africaines pour servir de modèles positifs, a formé des mentors et invité des aînés africains afin de promouvoir l'apprentissage culturel et intergénérationnel. La participation et l'appui des parents sont aussi très importants.

EXEMPLES DE PROJETS PROMETTEURS POUR LES APPRENANTS RÉFUGIÉS AYANT BESOIN D'APPUI INTENSIF

Les jeunes nouveaux arrivants qui ont des lacunes scolaires importantes bénéficieront d'un enseignement plus intensif et fondé sur le contenu. Des preuves de plus en plus nombreuses en provenance du Canada, des États-Unis et d'Australie démontrent que ces initiatives sont les plus efficaces pour offrir à ces apprenants des occasions significatives d'acquérir des compétences en littératie et d'avoir accès à des occasions de formation et d'emploi. Souvent, l'absence d'une telle programmation rend les apprenants frustrés et les « écarte » du système scolaire. Les programmes traditionnels ne sont pas efficaces pour les apprenants dont les compétences en littératie sont limitées et qui ont des lacunes scolaires importantes. De plus, l'organisation et la structure des écoles secondaires limitent fortement les occasions qu'ont ces apprenants de recevoir l'attention dont ils ont besoin.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

Les initiatives pour les nouveaux arrivants permettent, en plus de l'acquisition des aptitudes langagières et du soutien académique, d'offrir un appui professionnel et psychologique important. Ces projets donnent aux apprenants ayant des origines semblables l'occasion d'échanger leurs expériences et de participer à des séances de counselling en groupe et des activités de soutien. Pour certains, il s'agit peut-être d'une première expérience à l'école. Les programmes de transition qui regroupent initialement les nouveaux arrivants et les réfugiés dans des classes spécialisées de littératie et de numératie constituent souvent une stratégie clé d'appui à ces apprenants touchés par la guerre. Ces programmes, et le milieu dans lequel ils se déroulent, permettent aux apprenants de commencer à se familiariser avec le système d'éducation canadien dans un environnement rassurant et accueillant. Les nouveaux arrivants qui ont une expérience limitée de l'école ont besoin de se familiariser avec les éléments de base de la vie à l'école, par exemple, la routine scolaire quotidienne, les horaires, les casiers, les devoirs, le système de notation, les matières et les activités parallèles aux programmes et parascolaires. Les programmes et les classes intensives pour les nouveaux arrivants permettent aux apprenants d'établir des liens avec les enseignants et avec d'autres apprenants qui ont vécu des expériences semblables. Ces programmes jouent donc le rôle de « transition » et permettent de répondre aux défis posés par les lacunes académiques et l'adaptation au système d'éducation canadien. Ces projets sont généralement organisés sous forme d'école au sein de l'école, dans l'environnement d'une petite classe regroupant plusieurs niveaux.

Le tableau suivant présente des exemples de projets menés au Manitoba entre 2011 et 2014.

Division	Grandes lignes des composantes du programme
Division scolaire Borderland http://www.blsd.ca	<p><i>Cette initiative de littératie, qui a lieu après l'école, est axée sur un appui familial.</i></p> <p>Ses composantes principales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un club de devoirs, • des activités en soirée et pendant le « week-end » pour promouvoir la sensibilisation culturelle et communautaire, • l'apprentissage de la langue et l'accroissement de la littératie, • l'inscription à des programmes de loisirs pour encourager l'intégration, • un effort important de participation de pairs, de mentors et de bénévoles communautaires canadiens.
Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) www.dsfm.mb.ca	<p><i>Cette initiative a pour but d'appuyer les apprenants francophones réfugiés ou touchés par la guerre.</i></p> <p>Ses composantes principales sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'établissement d'un environnement scolaire inclusif et accueillant, • un moyen d'évaluation appropriée, ainsi que l'élaboration d'une programmation appropriée. <p>Les apprenants de l'école intermédiaire et secondaire reçoivent, au besoin, une programmation appropriée en littératie et en numératie, en ALA et en francisation.</p> <p>Le programme prévoit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un développement professionnel important, • un recours aux agents de liaison culturelle, et l'embauche d'auxiliaires scolaires provenant des mêmes pays et en mesure d'aider et de conseiller les jeunes dans leur langue maternelle. <p>Grâce à des liens avec des organismes communautaires, un programme d'été a été ajouté en 2009 et maintenu à jour.</p>
Division scolaire Louis-Riel www.lrsd.net	<p><i>Programmation intensive de littératie, de connaissances scolaires et de numératie.</i></p> <p>Ce programme prévoit le regroupement d'apprenants de l'école intermédiaire et secondaire dans le cadre de programmes intensifs s'adressant aux nouveaux arrivants réfugiés ou touchés par la guerre. Le programme repose sur l'évaluation initiale à un centre de réception et est de nature éducative. Il est associé aux stades de maîtrise de l'ALA. Certaines composantes sont individualisées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les classes de mathématiques intensives, • les questions de littératie, • les connaissances scolaires de base, • le soutien socioéconomique. <p>Dans les écoles René Deleurme, Victor Mager et Saint-George, la moitié de la journée est consacrée aux programmes intensifs, l'autre moitié à d'autres écoles, en fonction des besoins et intérêts individuels (enseignement à domicile, formation professionnelle et technique, tutorat). Plusieurs voies de sortie existent, de même que des services sociaux accrus et un appui supplémentaire pour la transition vers le secondaire.</p>

<p>Division scolaire River East Transcona www.retsd.mb.ca</p>	<p><i>Classes intensives d'ALA et de littératie à l'école Miles Macdonell Collegiate :</i> Pour le secondaire, une demi-journée intensive en classe axée sur la littératie, la numératie, les connaissances scolaires et le développement langagier; Les classes sont petites, ce qui permet une instruction individualisée, selon les besoins de chacun; L'évaluation est constante, de même que l'exploration des choix de formation et de carrière; Le temps passé dans les classes intensives varie; les apprenants y passent généralement le premier semestre, et y restent plus longtemps selon leur progression.</p>
<p>Division scolaire St. James-Assiniboia www.sjsd.net</p>	<p><i>Centre de littératie, apprentissages scolaires et langage du Collège Sturgeon Heights Collegiate :</i> Le centre accueille des apprenants de l'ensemble de la division scolaire, qui ont généralement été évalués et qui répond le mieux à leurs besoins. Un programme de transition intensif en LAL est offert aux nouveaux arrivants. Le centre offre six classes de LAL de 68 minutes comprenant un enseignement direct en littératie et numératie (cours imposés par la province ou choisis par l'école). Pendant le reste de la journée, les apprenants rejoignent les classes régulières, avec une programmation adaptée en ALA (cours désignés « E »). Le programme dure six mois ou plus, selon les besoins de l'apprenant.</p>
<p>Division scolaire de Winnipeg https://www.winnipegssd.ca/Pages/default.aspx</p> <p>Ces écoles offrent le programme anglais seulement</p>	<p><i>Initiative du centre d'Anglais Langue Additionnelle (ALA) et de littératie.</i> Inauguré en septembre 2006, ce projet comprend quatre centres qui accueillent les apprenants nouveaux arrivants (Daniel McIntyre Collegiate, Grant Park High School, Gordon Bell High School et St. John's High School) et dans une école intermédiaire (Gordon Bell High School). Deux autres classes intermédiaires sont appuyées par la subvention de <i>soutien intensif aux nouveaux arrivants</i> (SIN) en raison du nombre élevé d'apprenants sous-scolarisés. Les apprenants passent de 50 à 75 % de la journée dans le programme et réintègrent leur option pendant le reste du temps. L'accent est mis sur la littératie, la numératie, le développement langagier, les compétences de vie, l'éducation en vue d'une carrière et les matières fondées sur le contenu. Un ensemble de cours pour les apprenants sous-scolarisés est offert par l'école, ce qui permet aux apprenants de recevoir des crédits pour leur apprentissage, tout en se préparant à faire partie du programme secondaire régulier ou aux cours désignés ALA du secondaire. Trois travailleurs communautaires de soutien à mi-temps qui parlent plusieurs langues africaines offrent un soutien socio-émotionnel aux apprenants et facilitent leur installation.</p>

Dans certaines écoles, les enseignants ont travaillé avec des organismes spécialisés tels que l'unité Cross-Cultural Counselling Unit de la Clinique Mount Carmel pour apprendre comment offrir des conditions d'apprentissage favorables à l'épanouissement des apprenants réfugiés et touchés par la guerre. Ils ont reçu une formation pour reconnaître les signes de détresse et recourir à une aide professionnelle au besoin.

On leur enseigne aussi comment évaluer si des sujets, des ressources et des activités sont appropriés pour ces apprenants et comment mettre en pratique diverses stratégies en classe (p. ex., composer avec l'agressivité, la détresse et l'inattention).

Au cours des dernières décennies, des initiatives très prometteuses visant particulièrement les jeunes réfugiés ont été mises sur pied dans des écoles et des salles de classe à travers le monde. Beaucoup d'efforts sont déployés pour inclure des mesures préventives de soutien psychosocial dans les programmes de langue et les cours prévus pour ces apprenants.

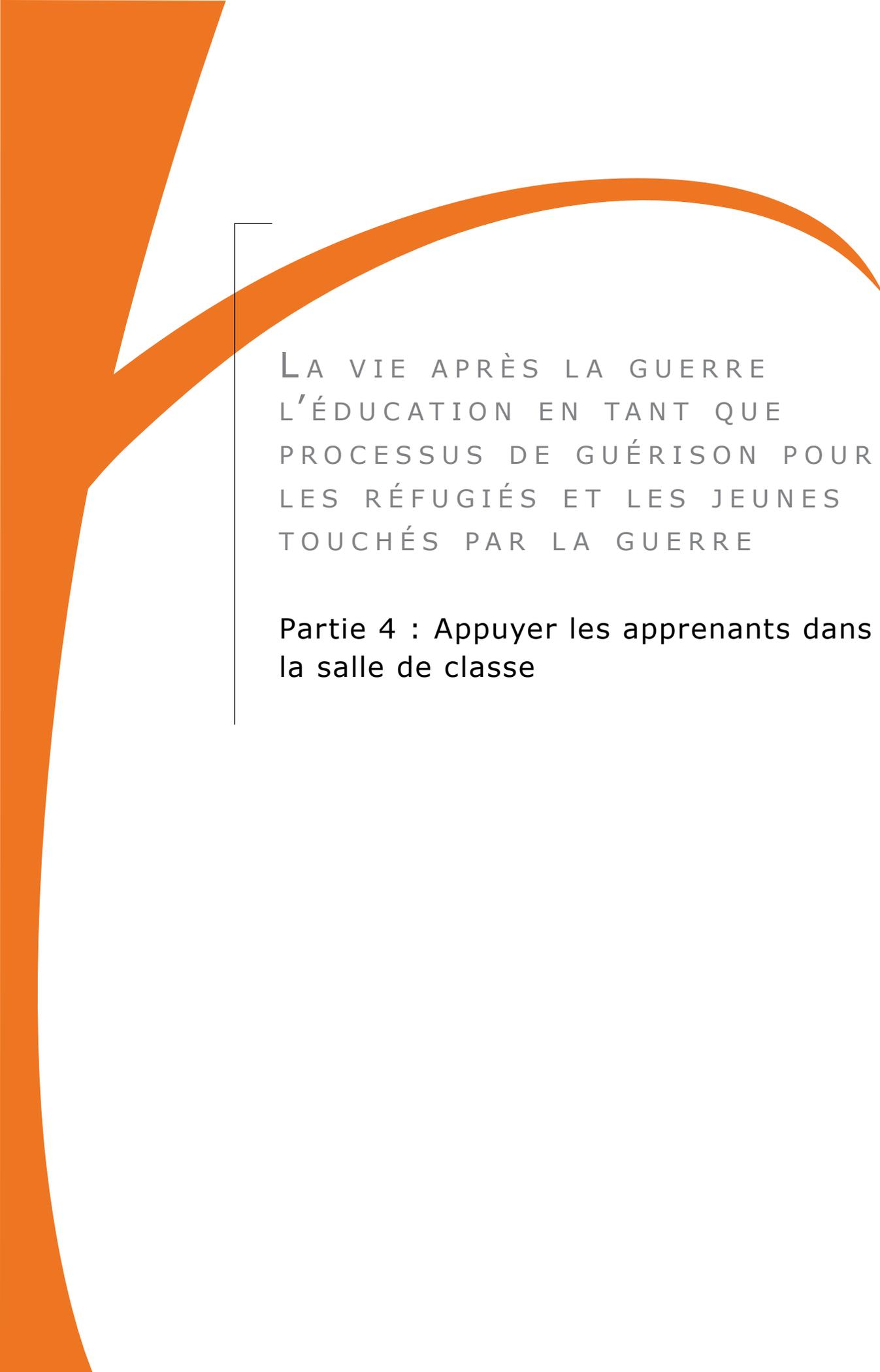
Pour tout renseignement sur l'accueil et la programmation des apprenants nouveaux arrivants au Manitoba, veuillez consulter le document

L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau scolaire des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en français

Le tableau suivant en présente quelques exemples.

<p>Project SHIFA offre des soins de santé mentale culturellement appropriés aux jeunes Somaliens de Boston, Massachusetts, et à leur famille.</p> <p>http://healthinschools.org/ (Immigrant and Refugee Children Caring Across Communities)</p>	<p>Le Projet SHIFA comprend les trois grandes composantes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ <i>Diffusion d'information aux parents</i> Des renseignements sur la manière dont le stress et les problèmes de santé mentale affectent la capacité de fonctionnement et d'apprentissage des jeunes.▪ <i>Regroupements d'apprenants en milieu scolaire et formation des enseignants</i> L'objectif de groupes d'intervention précoce est de favoriser l'acculturation et la socialisation, et de mieux repérer les jeunes qui bénéficieraient de services de santé mentale accrus. Les séances de formation des enseignants et les consultations créent un environnement sécurisant pour les apprenants et réduit le stress de l'acculturation au sein de l'école. Elles permettent aussi aux enseignants d'être mieux informés sur la manière dont l'apprentissage et le comportement peuvent être affectés par le traumatisme et le stress.▪ <i>Intervention directe auprès des jeunes grâce à un modèle de traitement des traumatismes</i> Ce traitement s'adresse aux apprenants qui ont des problèmes de santé mentale importants. Ils reçoivent des soins à l'école et dans la communauté, conformément au modèle Trauma Systems Therapy (TST) qui incorpore des soins à domicile, des thérapies en milieu scolaire et un parrainage juridique.
--	--

<p>Les initiatives de prévention en milieu scolaire PHAROS World United et Welcome to School ont été élaborées aux Pays-Bas avant d’être mises en œuvre au Royaume-Uni et ailleurs.</p> <p>http://www.pharos.nl/information-in-english/school-programmes-for-refugee-youth-in-primary-education</p>	<p>Les initiatives PHAROS sont concentrées dans les écoles intermédiaires et secondaires. Elles prévoient des projets de formation des enseignants à tous les niveaux.</p>
<p>Schools In for Refugees: A Whole School Guide to Refugee Readiness a été mis au point par la Foundation House, Victorian Foundation for Survivors of Torture, Victoria, Australie.</p>	<p>La ressource contient des outils et des stratégies pour aider les communautés scolaires à appuyer les apprenants réfugiés et à améliorer leur expérience dans les écoles australiennes. Schools In for Refugees donne au personnel de l’école les outils nécessaires pour créer un environnement scolaire sécurisant, promouvoir la santé mentale et le bien-être des apprenants et améliorer leurs résultats scolaires.</p>
<p><i>Klassroom Kaleidoscope</i> a été mis sur pied par Foundation House pour les apprenants de niveau intermédiaire.</p> <p>www.foundationhouse.org.au/klassroom-kaleidoscope/</p>	<p>L’objectif de cette initiative est d’établir des liens entre les apprenants et leur école, de valoriser la diversité culturelle et linguistique et de promouvoir la santé mentale et la résilience. L’initiative a recours à une méthode axée sur l’appartenance sociale, l’acceptation des différences et l’empathie. Les activités incluent les jeux de rôles, les remue-méninges, les discussions de groupe et la prise de décisions, les inscriptions dans un journal, les projets artistiques individuels, les récits, les jeux coopératifs, l’écoute de musique et une excursion. La première partie de l’initiative se concentre sur l’identité et la culture (exploration de la diversité, identité personnelle), tandis que la seconde partie porte sur les émotions (colère, peur, etc.), sur la manière dont elles peuvent affecter les individus et sur la façon de les vivre. Le projet aborde également la communication avec la famille et les amis (les difficultés à se faire des amis et les solutions, les conflits qui peuvent survenir au sein des familles et les manières de composer avec ces situations).</p>
<p>LitWorld’s Resilience Project http://www.litworld.org/</p>	<p>Ce projet aide les apprenants à miser sur leurs facteurs de protection pour accroître leur résilience. Cette approche est basée sur la compréhension du fait que les compétences en lecture, en écriture et en narration d’expériences personnelles sont des éléments fondamentaux de la stabilité et de la réussite. Le projet <i>LitWorld’s Resilience Project</i> offre des ateliers de lecture et d’écriture pour aider les jeunes à composer avec des expériences traumatisantes, notamment le fait d’avoir survécu à une guerre ou d’avoir vécu comme réfugié. L’écriture sert d’outil pour reconstruire les forces.</p>



LA VIE APRÈS LA GUERRE
L'ÉDUCATION EN TANT QUE
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

**Partie 4 : Appuyer les apprenants dans
la salle de classe**



PARTIE 4 : APPUYER LES APPRENANTS DANS DANS LA SALLE DE CLASSE

Au Manitoba, les apprenants nouveaux arrivants dont le parcours scolaire a été interrompu ou qui apprennent une ou plusieurs langues additionnelles sont souvent considérés comme ayant des besoins de base dans les domaines de la langue, des apprentissages scolaires et de la littératie. Des chercheurs ont identifié comme un autre facteur important l'incompatibilité des valeurs culturelles et des attentes de l'expérience scolaire dans les écoles nord-américaines (De Capua et Marshall, 2011a; De Capua et Marshall, 2011b; De Capua et coll., 2009; De Capua et coll., 2007).

Selon eux, cette dissonance culturelle est en grande partie responsable du manque de réussite scolaire que les apprenants, en particulier plus âgés, connaissent. Les apprenants ont besoin d'approches pédagogiques qui font le pont entre leur propre compréhension de l'école et les attentes et valeurs de leur nouvel environnement scolaire.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

Les apprenants qui n'ont pas eu d'occasions d'aller à l'école auront besoin d'un soutien plus prolongé et intensif que les apprenants de langue additionnelle dont l'éducation convient à leur groupe d'âge. En outre, plus l'âge de l'apprenant est avancé lorsqu'il commence l'école, plus il aura besoin d'appui intensif prolongé.

Tous les apprenants, peu importe leur scolarité antérieure, doivent avoir la possibilité de réaliser leur potentiel et de se préparer en vue de leur avenir. Le document *L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba* établit un continuum de développement de la littératie, des acquis scolaires et des langues, qui peut orienter la planification pour chaque apprenant.

Le document [*Manitoba Kindergarten to Grade 12 Curriculum Framework for English as an Additional Language \(EAL\) and Literacy, Academics, and Language \(LAL\) Programming*](#) discute de manière plus détaillée des besoins en matière d'éducation des apprenants d'anglais langue additionnelle. Les approches pédagogiques efficaces pour l'apprentissage d'une langue additionnelle conviennent également aux apprenants dont la scolarité a été interrompue; toutefois, les recherches et l'expérience auprès d'apprenants qui ont peu fréquenté l'école révèlent d'autres éléments essentiels :

- Situations d'apprentissage différenciées qui :
 - assurent la réussite des nouveaux arrivants dès leur arrivée en classe pour qu'ils acquièrent une confiance en eux-mêmes comme apprenants capables de succès scolaire;
 - font appel aux antécédents des apprenants, à leurs expériences de vie et à des habiletés concrètes (Freeman and Freeman, 2003);
 - sont organisées par thèmes intellectuellement stimulants et combrent l'écart au niveau des bases de l'apprentissage grâce à des sujets et des stratégies appropriés à l'âge des apprenants (Gibbons, 2009); il peut être nécessaire d'enseigner les concepts académiques et les compétences de base, par exemple la lecture d'un graphique ou d'une carte, mais les apprenants doivent aussi acquérir des capacités de raisonnement de plus haut niveau et le langage qui y est associé;
 - offrent davantage d'occasions d'interactions significatives et l'échange de connaissances acquises;
 - ont recours à une grande variété de textes.

- Étayage ou échafaudage qui permet à l'apprenant :
 - de réaliser des tâches qu'il ne peut pas accomplir seul;
 - de travailler de manière indépendante à un niveau juste un peu plus élevé se situant dans sa zone de développement proximal (Voir le document *La lecture, un processus en construction* disponible à l'annexe G – *Proportion de responsabilité dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture* – <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/lecture/index.html>).

- Approche équilibrée du développement de la littératie qui donne l'occasion à l'apprenant d'utiliser et de réutiliser la langue française (communication orale, interprétation et représentation visuelles, lecture et écriture) dans le but d'une communication authentique.

- Enseignement explicite des :
 - compétences académiques liées à la vie quotidienne en littératie et en numératie, par exemple : les stratégies de compréhension, les concepts, le raisonnement mathématique, etc.
 - compétences et des stratégies d'apprentissage liées à la vie scolaire, par exemple, ordonner, classifier, comparer, prendre des notes, choisir des outils de référence, transférer l'information d'un contexte à un autre et lire un horaire.

- Inclusion des arts comme moyen d'expression et d'apprentissage. Les apprenants peuvent mieux s'exprimer sur eux-mêmes et leur apprentissage par la représentation non verbale, que ce soit la danse, les arts visuels, la musique ou le théâtre. Par exemple, les apprenants peuvent ensemble former un modèle vivant d'une structure cellulaire, chacun jouant une composante; les apprenants provenant de sociétés orales traditionnelles peuvent avoir des compétences très développées pour la communication artistique, par exemple la danse, le chant, la musique. Ces médiums peuvent fournir une base au développement de la littératie et des compétences académiques.

- Enseignants qui évitent de faire des généralisations en ce qui concerne les nouveaux arrivants et qui veulent plutôt connaître chaque apprenant comme une personne unique.

- Structure d'apprentissage coopérative (plutôt que compétitive).

- Utilisation de la technologie pour compléter l'enseignement prodigué par un enseignant.

Les chercheurs de la *Good Starts Study*, une étude longitudinale portant sur 120 jeunes réfugiés en Australie, ont constaté que les garçons et les filles qui ont des antécédents de réfugiés réussissent lorsque plusieurs facteurs sont en place. De manière intéressante, si les garçons et les filles profitent de facteurs semblables, les différences entre les sexes restent importantes.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

Divers facteurs appuient la réussite des apprenants :

Facteurs appuyant la réussite des garçons

- l'appui et l'encouragement de la famille (surtout un parent) et une façon positive de composer avec les conflits familiaux;
- la stabilité du logement;
- l'emploi dans la famille;
- des enseignants bienveillants, utiles et encourageants;
- la présence d'un mentor ou modèle de rôle adulte vers lequel les garçons peuvent se tourner pour obtenir des conseils;
- des occasions de participer à la vie scolaire et aux activités communautaires, notamment les sports et les arts, ainsi que des endroits sûrs où passer du temps entre amis;
- une maîtrise de la langue anglaise et de la littérature;
- la possibilité de participer à une communauté plus vaste, de sentir qu'on en fait partie et de se sentir valorisé.

(Refugee Health Research Centre, 2007, feuille n° 1)

Facteurs appuyant la réussite des filles

- des enseignants qui reconnaissent individuellement les réalisations et les réussites des filles à l'école;
- un adulte dans l'environnement scolaire vers qui les filles peuvent se tourner pour obtenir de l'aide et des conseils et qui offre un soutien général, des interactions positives et de l'encouragement;
- des bonnes relations avec les camarades et des amis pouvant apporter un appui à l'école;
- des possibilités de tutorat et de soutien à l'éducation pendant les heures de classe et non pas seulement après l'école où elles peuvent entrer en conflit avec les responsabilités familiales;
- des familles qui appuient la fréquentation de l'école par les filles et qui trouvent des moyens d'équilibrer les exigences scolaires et familiales des filles;
- un soutien et des ressources externes pour les familles, afin qu'elles ne soient pas surchargées par la responsabilité de s'occuper des frères et sœurs plus jeunes ou de défendre les droits de la famille en ce qui concerne le logement, la santé et les autres questions relatives à l'établissement.



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

(Refugee Health Research Centre, 2007, feuille n° 3)

De plus, *Richman (1998)* note les avantages suivants du jeu et des activités créatives chez les jeunes réfugiés (et les autres) :

- détendre, divertir et accroître la motivation à apprendre;
- encourager l'intégration à un groupe;
- acquérir des compétences sociales et se faire des amis;
- permettre la réussite même sans maîtrise de l'anglais, accroître l'estime de soi, sans faire une place trop large aux compétences scolaires;
- acquérir une identité positive par des activités reliées à la culture du jeune;
- explorer les questions délicates comme la colère et l'intimidation;
- permettre l'expression des sentiments de manière sécuritaire.

Dans son livre, Richman fait référence uniquement aux jeunes, mais il est clair que les adolescents peuvent aussi profiter d'activités créatrices, par exemple : faire partie d'un groupe de percussionnistes africains, mettre sur pied un club vidéo, se joindre à une équipe sportive, jouer dans une pièce à l'école, apprendre à jongler, exprimer ses expériences par l'écriture ou le dessin. Les enfants et les adolescents réfugiés bénéficient aussi de beaucoup d'activités comme le théâtre, les projets d'histoire orale, les récits photographiques, les arts, la danse, les sports, le chant, le tissage et le jardinage.

Rousseau et ses collaborateurs (2005) présentent un projet au cours duquel l'Hôpital de Montréal pour jeunes a collaboré avec des écoles de la ville. Des ateliers d'expression créative ont été créés pour les maternelles, les écoles primaires, intermédiaires et secondaires. Les ateliers d'expression créatrice comprenaient des jeux de sable pour les jeunes d'âge préscolaire, des récits et des dessins pour ceux de niveau intermédiaire et la thérapie par le théâtre pour les immigrants et réfugiés adolescents.

Une classe d'ALA s'est vue confier la responsabilité du jardin de l'école qui se trouvait devant l'entrée. L'enseignant a constaté beaucoup de partage inattendu d'expériences passées pendant que les enfants travaillaient dans le jardin. Ils parlaient des plantes dans leur pays et faisaient des comparaisons avec les plantes et le climat du Manitoba. Les apprenants se réjouissaient d'aller travailler à l'extérieur et tiraient une grande fierté de l'aspect de leur beau jardin pour les cérémonies de fin d'année. L'enseignant a aussi constaté que pour beaucoup d'apprenants provenant de régions rurales et vivant maintenant en ville, le projet de jardinage était thérapeutique et représentait un lien avec les souvenirs du passé.

(Isle Slotin, entrevue personnelle, 2011)

Les auteurs ont noté l'importance des quatre facteurs suivants dans tous les ateliers de Montréal :

- l'établissement d'un lieu sûr;
- la reconnaissance et l'appréciation de la diversité;
- l'instauration d'une continuité;
- la transformation de l'adversité.

Ces ateliers d'expression créatrice, peuvent être reproduits ou adaptés pour convenir aux programmes scolaires pour les jeunes immigrants ou réfugiés et seront bénéfiques, dans la mesure où les trois points essentiels sont respectés :

- Il faut toujours combiner un moyen d'expression verbale et un moyen non verbal pour offrir aux jeunes plus d'une façon de s'exprimer et pour contourner la barrière inévitable du langage;
- Les programmes doivent être une métaphore de la diversité culturelle et permettre des compromis entre la culture dominante et les cultures minoritaires;
- Il est essentiel d'offrir un lieu sûr où aborder les problèmes. On peut, par exemple, alterner les occasions d'expression personnelle avec les discussions en petits groupes pour favoriser l'empathie et la solidarité.

L'expérience des ateliers d'expression créatrice de l'équipe de Montréal a aussi démontré l'importance d'accroître la sensibilisation des enseignants aux expériences de vie des jeunes et de les appuyer dans leur processus d'adaptation et d'intégration à leur nouvelle société et leur nouvelle école.

EN QUOI RACONTER SON HISTOIRE FAVORISE-T-IL LE PROCESSUS DE GUÉRISON?

Les jeunes nouveaux arrivants, y compris ceux qui viennent d'endroits où sévit la guerre, tireront profit d'occasions formelles et informelles de parler de leurs expériences d'ajustement à une nouvelle culture, de leur choc culturel et des effets sur eux de la guerre et d'autres traumatismes.

Les thèmes en classe, axés sur la paix, les droits de la personne et le développement international, donneront aux apprenants des occasions de réfléchir à leurs expériences et de les assimiler. Ils donneront en outre aux autres apprenants l'occasion de faire preuve d'empathie et d'être mieux sensibilisés à la situation et aux défis des jeunes nouveaux arrivants.



Goto, T. (photographe). 2011.
Reproduction autorisée. Tous
droits réservés.

Prévoir et susciter des occasions d'échanger des récits

Les enseignants peuvent faciliter la guérison, la paix et l'appartenance à la communauté en planifiant des occasions où les apprenants réfugiés, touchés par la guerre ou la violence, sont invités à partager leurs expériences personnelles. Voici des exemples de ce que deux éducateurs de Winnipeg ont mis en œuvre :

Dans le premier exemple, un enseignant de l'école secondaire Gordon Bell, de la Division scolaire de Winnipeg, a mis sur pied un projet de narration. L'école accueille des apprenants appartenant à 57 groupes culturels différents, dont des jeunes nés au Canada, de descendance autochtone ou d'origine européenne.

La majorité de ces apprenants se tenaient entre eux, au sein de leur groupe.

L'enseignant voyait bien que les apprenants ne se connaissaient pas bien. Durant un atelier d'été sur la paix et la narration de récits, l'enseignant, Marc Kuly, a lu les mémoires d'Ishmael Beah, *A Long Way Gone* (2007), qui racontent les expériences périlleuses de l'auteur comme enfant soldat au Sierra Leone dans les années 1990.

Inspiré par le livre et par l'atelier, Kuly a décidé de faire lire le livre à sa propre classe de 12^e année.

Kuly s'est servi du livre comme point de départ pour un projet de narration de récits avec des apprenants bénévoles. Une fois par semaine, après les heures de classe, les apprenants se réunissaient pour raconter leur histoire et surtout pour écouter les histoires des autres et faire un lien entre les diverses solitudes présentes à l'école (Walker, 2009). La Manitoba Foundation for the Arts (2008) a pris note du fait que, grâce au travail de Kuly, les apprenants ont appris à écouter, à respecter les différences des autres et à créer des liens d'amitié qui dépassent les frontières traditionnelles que l'on retrouve dans la plupart des écoles d'aujourd'hui (<http://artsfoundation.mb.ca/>). Les participants ont fini par comprendre que peu importe leur lieu de naissance, leur niveau de richesse ou leurs pratiques religieuses, leur histoire, leur perspective sur le monde, ont autant d'importance que celles des autres. De plus, ils ont appris qu'il est possible que des gens ayant des antécédents radicalement différents puissent se réunir, apprendre et découvrir une cause commune (Immigration et Multiculturalisme Manitoba).

Le deuxième exemple concerne l'initiative Peaceful Village qui a été mise sur pied dans le but d'améliorer les résultats scolaires des apprenants réfugiés et touchés par la guerre de deux divisions scolaires précises de Winnipeg. L'initiative est le fruit de recherches et d'un processus de consultation auprès de parties intéressées (apprenants, écoles, parents et communautés) par la consultante du [Manitoba School Improvement Program](#), Alysha Sloane. Le projet comprend deux communautés scolaires hôtes et se veut un moyen de créer la paix et la solidarité pour actualiser le moi collectif et le moi individuel des participants. Le modèle Peaceful Village est surtout un programme parascolaire qui fait appel à des stratégies créatives. Certains éléments comprennent des projets réalisés par les apprenants, tels que : le montage vidéo, des bannières pour la paix, des récits, des centres d'apprentissage enrichi, des centres de littératie, des projets d'intérêt, une cuisine de village et un forum de théâtre.

Dans *Using Digital Narratives With Refugee and Immigrant Youth to Promote Literacy, Healing, and Hope* (2010) une enseignante de la Saskatchewan, Koreen Geres, explique comment elle a employé les ressources Pharos avec des outils de narration numériques dans sa salle de classe. L'étude explore la manière dont la narration numérique peut être incorporée aux classes d'ALA pour promouvoir la littératie, favoriser la guérison des conséquences de la migration forcée et redonner espoir.

www.mcdowellfoundation.ca/main/mcdowell/projects/research_rep/200_using_digital_narratives.pdf

COMMENT LES ENSEIGNANTS DOIVENT-ILS RÉAGIR AUX RÉVÉLATIONS?

Il faut s'attendre à ce que, de temps à autre, les récits ou les révélations d'expériences violentes ou traumatisantes surgissent spontanément pendant une activité ou un événement. Ces expériences peuvent être divulguées de manières différentes, par exemple, par un dessin perturbant, par l'affichage en classe d'articles ou de photographies, par des histoires ou des allusions à des expériences personnelles, en classe ou en groupe. Dans une telle situation, il importe que l'enseignant mette le jeune à l'aise de raconter les faits qu'il souhaite partager, en faisant preuve d'empathie. Il est tout aussi important que les autres jeunes qui sont présents et qui sont témoins de la révélation fassent preuve de respect et d'empathie (Birman, 2005).

Les enseignants ne doivent pas avoir peur de parler d'événements traumatisants; taire le sujet et éviter la discussion ne profitera pas aux apprenants (Perry, 1995).

Il faut savoir écouter le jeune, répondre à ses questions et lui offrir votre appui en tête à tête. Les enfants et les adolescents craignent parfois de bouleverser les adultes en exprimant la peur, la tristesse et la colère et peuvent, par conséquent, hésiter à exprimer leurs sentiments. Selon la *Victorian Foundation for Survivors of Torture* (2011), il est préférable :

Les enfants et les adolescents craignent parfois de bouleverser les adultes en exprimant la peur, la tristesse et la colère et peuvent, par conséquent, hésiter à exprimer leurs sentiments. Selon la *Victorian Foundation for Survivors of Torture* (2011), il est préférable :

- d'écouter ce que l'apprenant dit sans passer trop rapidement à autre chose;
- de reconnaître que tous les enfants et les adolescents ont des moments de tristesse ou de colère, et que ces sentiments sont normaux;
- d'accepter que les jeunes mélangent le réel et l'irréel lorsqu'ils racontent des histoires et qu'il est préférable de ne pas corriger les faits imaginaires.

Si ce genre de révélation se produit souvent, on peut établir des paramètres concernant les moments où un apprenant peut confier des faits significatifs. L'enseignant peut inviter les apprenants à participer à un cercle de partage ou à montrer leur appui envers la personne qui a révélé un événement douloureux.

Les enseignants peuvent aussi aider les apprenants réfugiés à exprimer leurs sentiments d'autres manières :

Boîte à lettres : l'apprenant peut « poster » une lettre à son enseignant. L'enseignant « poste » ensuite sa réponse à l'apprenant.

Journal : un journal est un cahier portant le nom de l'apprenant. Ce dernier y inscrit des pensées personnelles, par exemple « Ce qui me rend triste » et l'enseignant y ajoute ses commentaires. L'apprenant peut demander son journal n'importe quand pour y écrire des messages. Si l'apprenant le souhaite, il devrait pouvoir écrire dans sa langue maternelle et traduire ensuite tout ou une partie de ce qu'il a écrit à son enseignant.

Écouter parler les enfants et les jeunes nouveaux arrivants est une des choses les plus importantes que puissent faire les enseignants. Écouter ce qu'ils partagent et les prendre au sérieux est primordial. Une oreille bienveillante peut représenter une source énorme de soutien et de bien-être. Pour écouter efficacement, les éducateurs et les adultes offrant un soutien doivent prévoir du temps pour rencontrer l'apprenant dans un endroit sûr et privé. (Traduction libre).

(Perry, 1995; Birman, 2005; Victorian Foundation for Survivors of Torture, 2011; Rousseau et coll., 2005)



Goto, T. (photographe). 2011. Reproduction autorisée. Tous droits réservés.

Composition : cette activité peut être intégrée au dessin, à la photo ou à d'autres médias pour exprimer des sentiments et raconter une histoire personnelle.

Art : pour tous les apprenants, notamment ceux qui ont des difficultés langagières, l'art est une forme extrêmement efficace d'expression des sentiments et d'illustration des aspects de la vie passée, présente ou future.

(Victorian Foundation for Survivors of Torture, 2011, p. 124)

Il faut aussi expliquer à ces apprenants qu'ils peuvent parler à leur enseignant en tête à tête, à un moment qui convient et dans un endroit approprié.

La documentation sur les rapports avec les jeunes réfugiés et touchés par la guerre mentionne le pouvoir guérisseur des récits; toutefois, il n'est généralement pas utile que les enseignants demandent à leurs apprenants de raconter des événements traumatiques vécus, que ce soit en classe ou en privé. Les apprenants apprécient habituellement l'intérêt des autres envers eux, leur culture et leurs antécédents, et sont souvent contents de partager leurs expériences et perspectives. Par contre, il faut avant tout que le droit des apprenants à la vie privée soit respecté, c'est pourquoi il ne faut pas exiger quelque révélation que ce soit sur les antécédents ou le passé ou insister que l'apprenant en parle. Il est important que les activités d'apprentissage et les discussions en classe permettent le partage de diverses cultures, d'expériences et d'antécédents, pour ceux qui choisissent de le faire : l'élément de choix est crucial.

QUE POUVONS-NOUS FAIRE POUR AIDER LES APPRENANTS À SURMONTER DES SENTIMENTS POUVANT FAIRE OBSTACLE À L'APPRENTISSAGE?

L'école a un rôle très important à jouer pour minimiser les facteurs négatifs et maximiser les facteurs de protection. Fournir un soutien émotionnel aux enfants et aux adolescents réfugiés fait partie intégrante de la politique de toute école en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue additionnelle et la scolarisation des apprenants nouveaux arrivants.

Les recherches indiquent que les traumatismes émotionnels et psychologiques peuvent entraîner des dommages et des effets à long terme sur le cerveau (Bremmer, 1999). Les dommages causés par le traumatisme peuvent avoir des conséquences importantes sur l'apprentissage et sur le bien-être psychosocial des personnes touchées. Les traumatismes cérébraux physiques (blessures traumatiques au cerveau) subis dans un contexte de guerre ou d'autres expériences peuvent aussi causer une foule d'effets physiques, cognitifs, sociaux, émotifs et comportementaux (Langlois et coll., 2006). De plus, les personnes qui, durant l'enfance, ont vécu des traumatismes qui restent non résolus peuvent devenir plus vulnérables aux traumatismes durant l'âge adulte.

(Middlebrooks et Audage, 2008).

Le tableau suivant résume les principales stratégies qui peuvent être employées dans les écoles et les salles de classe pour surmonter des sentiments pouvant faire obstacle à l'apprentissage.

Sentiments pouvant faire obstacle à l'apprentissage et stratégies pour les maîtriser	
Caractéristiques principales des sentiments pouvant faire obstacle à l'apprentissage	Stratégies
Anxiété <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>problèmes de concentration</i> ▪ <i>problèmes de mémoire</i> ▪ <i>agitation</i> ▪ <i>absence de mémoire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Offrir un environnement sûr, structuré et prévisible. ▪ Expliquer les changements, les règles et les attentes. ▪ Préparer les apprenants aux bruits alarmants ou étranges. ▪ Offrir un endroit tranquille au lieu de la cour d'école. ▪ Faire preuve de flexibilité en ce qui concerne la participation. ▪ Utiliser l'écriture, les arts et la danse pour l'expression des sentiments. ▪ Demander aux apprenants si quelque chose ne va pas. ▪ Procéder par étapes pour les activités non familières. ▪ Permettre des exemptions pour les tâches très difficiles. ▪ Établir des objectifs atteignables.
Retrait, chagrin et humeur dépressive <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>perte d'intérêt</i> ▪ <i>colère</i> ▪ <i>manque de motivation</i> ▪ <i>manque d'énergie</i> ▪ <i>tristesse</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Offrir un environnement bienveillant, sûr et compréhensif. ▪ Faire preuve d'un véritable intérêt. ▪ Prévoir des discussions en tête à tête. ▪ Prévoir des occasions de s'amuser et de rire. ▪ Faciliter les occasions d'échange. ▪ Encourager les situations d'apprentissage en petits groupes ou en paires. ▪ Souligner les efforts. ▪ Inviter dans la classe des personnes de pays différents. ▪ Faciliter l'acquisition du langage pour la communication. ▪ Promouvoir l'activité physique.
Colère <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>faible seuil de frustration</i> ▪ <i>comportement agressif</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliquer que des limites existent. ▪ Discuter de la colère en tête à tête. ▪ Découvrir ce qui trouble l'apprenant. ▪ Reconnaître les problèmes ou les provocations véritables. ▪ S'attaquer aux causes comme l'intimidation. ▪ Permettre l'expression appropriée des difficultés en parlant à quelqu'un, par les récits ou le théâtre.
Culpabilité et honte <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>retrait</i> ▪ <i>colère</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Communiquer de manière respectueuse. (p. ex. prononciation correcte du nom). ▪ Offrir de l'attention. ▪ Respecter la vie privée. ▪ Permettre une participation graduelle. ▪ Être un modèle d'adulte bienveillant qui respecte les forces de chaque apprenant.
(Traduction libre de Victorian Foundation for Survivors of Torture, 2007, p. 34)	

Pour plus de détails sur l'appui des apprenants en salle de classe :

Growing Up in a New Country: A Positive Youth Development Tool Kit for Working with Refugees and Immigrants (www.brycs.org/documents/upload/GrowingUpInANewCountry-Web.pdf) de l'organisme Bridging Refugee Youth and Children's Services (BRYCS), est une ressource utile qui présente la manière d'intégrer la résilience dans les programmes.

COMMENT REPÉRER LES APPRENANTS QUI ONT BESOIN D'INTERVENTIONS PLUS INTENSIVES?

Les écoles peuvent jouer un rôle très important pour aider les réfugiés et les apprenants touchés par la guerre à guérir et à améliorer leur bien-être psychosocial. Il faut toutefois reconnaître que certains d'entre eux peuvent avoir besoin d'interventions et d'appui plus intensifs. Des programmes d'éducation positifs et appropriés pourront aider, mais seront insuffisants pour certains apprenants.

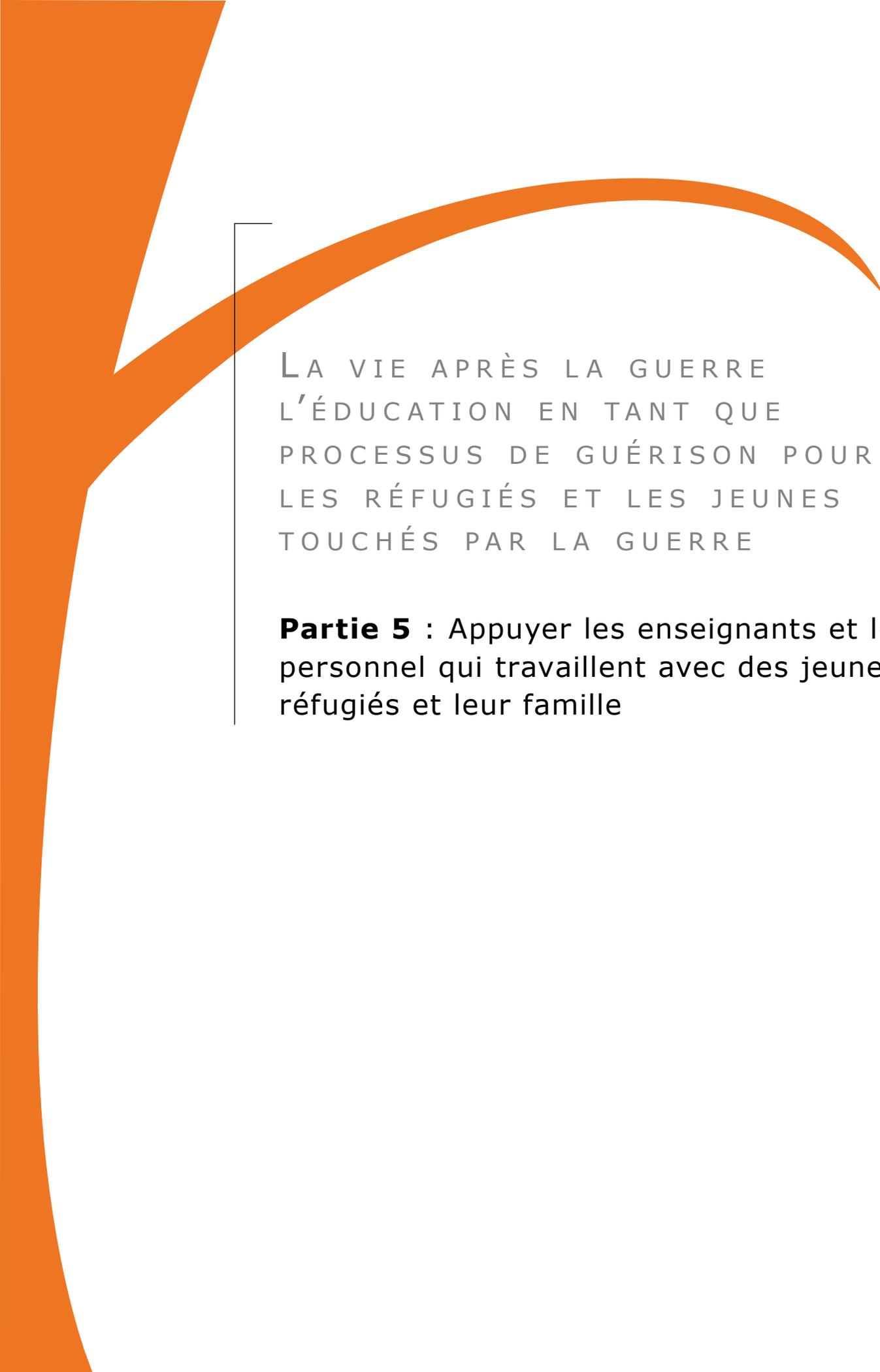
Le programme Queensland Program of Assistance to Survivors of Torture and Trauma dans le guide *A school counselling guide to working with students from refugee and displaced backgrounds* (2007) propose les questions suivantes qui peuvent être utiles pour évaluer les risques :

- *Comment l'apprenant réagit-il aux autres apprenants?*
- *Ses expériences de vie avant son arrivée au [Canada] sont-elles exprimées par le jeu, l'art ou le théâtre?*
- *L'apprenant a-t-il des difficultés à se rappeler ses activités quotidiennes ou ses tâches routinières?*
- *L'apprenant semble-t-il avoir des sautes d'humeur?*
- *L'apprenant est-il capable de concentrer sur une tâche donnée?*
- *L'apprenant paraît-il craintif ou agité?*
- *Les dessins de l'apprenant montrent-ils des thèmes récurrents?*
- *Quelles sont les forces de l'apprenant (p. ex., mécanismes d'adaptation, habiletés, intérêts, etc.)?*

Si l'évaluation des risques révèle que l'apprenant présente un risque élevé, des consultations pourront être faites auprès d'un autre organisme. Il est important de trouver l'intervention qui convient pour l'apprenant, pour sa famille et même, à la longue, pour sa communauté. Le document *La vie après la guerre : développement professionnel, organismes de services et soutien communautaire* propose une liste non exhaustive d'organismes qui offrent des services aux nouveaux arrivants.

Mise en garde sur les limites des interventions en classe et à l'école

Les enseignants et les écoles peuvent aider les apprenants réfugiés et touchés par la guerre à surmonter les défis de s'établir dans leur nouvelle communauté, en les accueillant et en veillant à leurs besoins académiques, sociaux et autres. Les écoles et les enseignants doivent aussi reconnaître leurs limites : les enseignants ne sont pas des thérapeutes, des travailleurs sociaux ou des cliniciens. Les écoles et les enseignants doivent aider les apprenants et leur famille à reconnaître et évaluer les services de santé mentale et autres services lorsque ceux-ci sont nécessaires. Il est important de diriger les apprenants et leur famille vers les organismes et les services de soutien appropriés. Le document d'accompagnement *La vie après la guerre : apprentissage professionnel, organismes et services de soutien communautaires* pourrait être utile à cet égard.



LA VIE APRÈS LA GUERRE
L'ÉDUCATION EN TANT QUE
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

Partie 5 : Appuyer les enseignants et le personnel qui travaillent avec des jeunes réfugiés et leur famille



PARTIE 5 : APPUYER LES ENSEIGNANTS ET LE PERSONNEL QUI TRAVAILLENT AVEC DES JEUNES ET LEUR FAMILLE

Les enseignants se joignent à cette profession parce qu'ils aiment travailler avec les enfants et les adolescents et qu'ils veulent les aider à se développer et à s'épanouir. Ce sont donc habituellement des personnes qui montrent de l'empathie, de la compassion et de la bienveillance. Les enseignants, les conseillers et autres employés du système d'éducation qui choisissent de travailler avec des survivants de traumatismes ne font pas exception. Toutefois, c'est précisément en raison de ces qualités qui les rendent efficaces dans leur travail avec les apprenants touchés par la guerre, combinées à l'intensité de leur travail en classe et à l'école et à des facteurs de vie personnels, qu'ils peuvent avoir un risque plus élevé de fatigue compassionnelle et de traumatisme secondaire.

Le fait de reconnaître les caractéristiques de chaque affection et de pouvoir faire la distinction entre l'épuisement professionnel, la fatigue compassionnelle et le traumatisme secondaire contribueront à prévenir ces problèmes et s'en occuper s'ils surviennent. Certains auteurs utilisent les expressions traumatisme secondaire et fatigue compassionnelle indistinctement, tandis que d'autres signalent une différence entre les deux (Trippany, Kress et Wilcoxon, 2004).

Jusqu'à présent, la plupart des recherches sur la fatigue compassionnelle et le traumatisme secondaire se sont concentrées sur l'expérience des premiers intervenants (police, pompiers, travailleurs de services d'urgence) et des travailleurs de lutte contre la violence (travailleurs sociaux, conseillers de victimes de torture ou de violence sexuelle, thérapeutes) (National Clearinghouse on Family Violence, 2001). Cependant, tous les éducateurs peuvent être exposés aux traumatismes que vivent leurs apprenants, en raison de leurs rapports étroits avec ceux-ci et leur famille. Ceci est vrai surtout pour les enseignants qui ont choisi de travailler avec des jeunes touchés par la guerre et les traumatismes. Ces éducateurs sont souvent exposés de manière répétée aux révélations directes de leurs apprenants par leurs écrits, leurs discussions en classe et leurs réactions aux événements et au matériel didactique.

Les caractéristiques personnelles des éducateurs, leurs expériences de vie, le contexte social et les facteurs organisationnels peuvent influencer le risque de traumatisme secondaire. Voici des exemples de ces facteurs (Headington Institute, <http://headington-institute.org/Default.aspx?tabid=2650>; Bloom, 2003) :

- Éducateurs/aidants qui ont personnellement déjà vécu un traumatisme.
- Degré de connectivité émotionnelle envers l'apprenant ou à la victime du traumatisme.
- Dépassement du rôle normal ou des attentes en travaillant plus que ce qui est nécessaire, en ignorant ses limites de santé ou en s'occupant d'un trop grand nombre de survivants de traumatisme.
- Formation ou expérience limitée en matière de traumatismes et d'appui aux victimes.
- Capacité de s'occuper de soi, de veiller à ses propres besoins, notamment en se reposant et en se divertissant.
- Capacité de prendre part à une communauté sécurisante et d'accéder à une telle communauté.
- Prise en charge d'un pourcentage élevé d'enfants traumatisés, particulièrement d'enfants victimes de violence sexuelle.
- Être témoin de trop de résultats négatifs.
- Réactions problématiques ou graves de la part de l'apprenant ou de la communauté.
- Organisations qui ne reconnaissent pas la gravité et la persistance d'expériences traumatisantes dans la population desservie et qui ne donnent pas le soutien social nécessaire aux éducateurs/aidants.

Le tableau suivant présente les différences et les similarités entre l'épuisement professionnel, l'usure de compassion et le traumatisme indirect.

Différences et similarités			
Différences			
	<i>Le traumatisme secondaire</i>	<i>La fatigue compassionnelle</i>	<i>L'épuisement professionnel</i>
Provenance	Le traumatisme secondaire découle de l'exposition au vécu traumatique des réfugiés touchés par la guerre.	La fatigue compassionnelle découle de l'exposition à du matériel traumatique, à l'écoute des témoignages et des récits traumatiques. Il va de pair avec le traumatisme secondaire.	L'épuisement professionnel découle du stress dans l'environnement de travail.
Apparition	Le traumatisme secondaire peut apparaître de façon soudaine et intense, ou de façon graduelle.	La fatigue compassionnelle apparaît de façon graduelle.	L'épuisement professionnel apparaît de façon graduelle.
Impact	Lorsqu'un intervenant vit un traumatisme secondaire, sa vie personnelle et professionnelle est affectée. Il ressent des symptômes semblables à ceux que vit le réfugié.	Lorsqu'un intervenant vit une fatigue compassionnelle, il désire cesser de faire des interventions auprès de personnes traumatisées. Il ressent de fortes émotions lors d'interventions auprès des réfugiés.	Lorsqu'un intervenant vit un épuisement professionnel, il désire effectuer le moins de travail possible, dans tous les domaines, à cause du stress et des tensions qu'apporte le travail.
Cibles	Le traumatisme secondaire est fréquent chez les personnes qui travaillent auprès de personnes traumatisées.	La fatigue compassionnelle survient chez les personnes qui vivent le traumatisme secondaire.	L'épuisement professionnel peut toucher n'importe quel travailleur, peu importe le domaine dans lequel il exerce son emploi ou sa profession. Toutefois, l'écoute de témoignages traumatiques augmente la vulnérabilité à l'épuisement professionnel.

Symptômes	<ul style="list-style-type: none"> • Vivre à nouveau l'événement en images, en pensées, en rêves. • Sentir une détresse en présence de souvenirs de l'événement. • Éviter toute communication avec ou de la personne traumatisée. • Perdre intérêt par rapport aux activités qu'on aime d'habitude. • Avoir le sentiment d'être détaché ou distant des autres personnes. • Avoir un sentiment d'engourdissement mental. • Être hypervigilant ou avoir des sursauts exagérés. • Éprouver des problèmes de sommeil. • Avoir des difficultés de concentration. • Avoir de la difficulté à contrôler son irritabilité et sa colère. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un sentiment de dépersonnalisation lors de l'exposition du matériel traumatique. • Fournir de plus en plus d'efforts pour en faire toujours plus. • Avoir un sentiment d'engourdissement mental lors de l'intervention. • Avoir de la difficulté à se souvenir de certains aspects de l'événement raconté par le réfugié. • Éprouver certains des symptômes du traumatisme secondaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Être épuisée physiquement et émotionnellement. • Se sentir détaché et engourdi. • Avoir le sentiment de ne pas servir à grand-chose. • Avoir une attitude négative et cynique. • Se sentir incompetent et douter de ses capacités. • Être moins efficace et productif au travail. • Sentir que ses efforts ne sont pas appréciés. • Être impatient et irritable. • Avoir plusieurs problèmes avec ses collègues. • Se méfier des intentions et des actions de ses collègues. • Être déprimé.
Ressemblances			
<ul style="list-style-type: none"> • Le traumatisme secondaire, la fatigue compassionnelle et l'épuisement professionnel ont chacun des symptômes semblables ou identiques. • Les trois affectent la capacité de l'intervenant à fournir de bons services aux réfugiés et d'entretenir des relations professionnelles avec eux. • Les symptômes du traumatisme secondaire, de la fatigue compassionnelle et de l'épuisement professionnel peuvent se faire ressentir à n'importe quelle étape de l'intervention avec les réfugiés. 			
Adaptation de Sabin-Ferrell et Turpin, 2003, p.453, cité dans Garceau, 2007, p.8.			

COMMENT PRÉVENIR L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL ET LE TRAUMATISME SECONDAIRE?

L'organisme ou la division scolaire joue un rôle important dans la prévention et la prise en charge du traumatisme secondaire. Il est essentiel que l'école sache ce qu'est le traumatisme secondaire et qu'elle appuie son personnel, surtout les employés qui travaillent avec des apprenants touchés par la guerre et autres survivants de traumatismes.

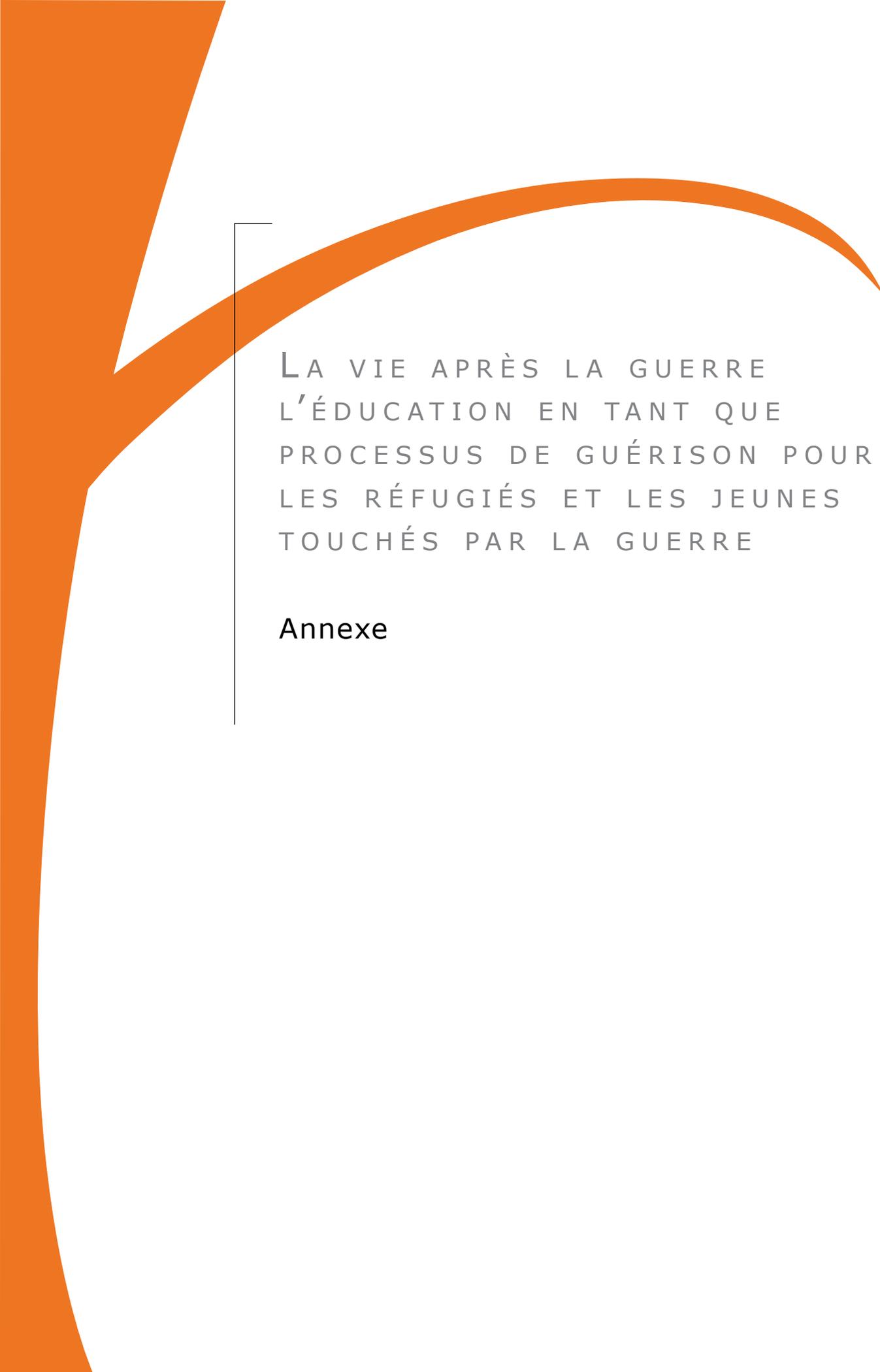
Les écoles peuvent mettre en place diverses stratégies qui préviendront ou minimiseront l'incidence de traumatisme secondaire et qui aideront ceux qui en souffrent. Voici un résumé des principales stratégies organisationnelles proposées dans la littérature, tant en ce qui concerne la prévention que l'intervention (National Child Traumatic Stress Network, 2008; Hamilton, 2007; Mathieu, 2007a, 2007b; Trippany, Kress et Wilcoxon, 2004; Bell, Kulkarn et Dalton, 2003; National Clearinghouse on Family Violence, 2001) :

1. La culture scolaire ou organisationnelle normalise les effets du travail avec les survivants de traumatismes et offre un environnement favorable aux éducateurs, travailleurs sociaux et autres professionnels pour leur permettre de composer avec ces effets dans leur vie professionnelle et personnelle;
2. L'organisme, la division scolaire ou l'école offre un environnement de travail sûr et compréhensif;
3. Une formation par rapport aux traumatismes, laquelle explique les répercussions de l'expérience de réfugié et des autres formes de traumatisme sur le bien-être et l'apprentissage des apprenants, est un aspect important de la prévention du traumatisme secondaire. Les enseignants et l'ensemble du personnel de l'école bénéficieront de ce type de formation offrant un contexte aux situations qui peuvent surgir en classe ou à l'école. Il importe également que les administrateurs et le personnel de l'école reçoivent une formation sur ce qu'est le traumatisme secondaire;
4. Des mesures sont adoptées pour reconnaître et accepter le risque de traumatisme secondaire et apprendre à identifier les signes précoces de traumatisme secondaire chez soi-même et chez les autres;
5. Un soutien social est offert par l'organisme, la division scolaire ou l'école pour les personnes qui souffrent de traumatisme secondaire. Les occasions de débriefing en groupe et les réunions régulières de membres du personnel pour discuter des situations stressantes sont essentielles. Ces mesures appuient le personnel et fournissent des occasions d'apprendre ce qui est efficace. Ces occasions d'échanger des stratégies et d'en discuter sont essentiels pour maintenir le niveau de confiance et de compétence. Les groupes de soutien représentent un outil efficace pour les enseignants et les autres professionnels continuellement en contact avec des survivants de traumatismes;
6. L'école élabore à l'avance des protocoles scolaires par rapport aux événements traumatisants ou aux urgences qui peuvent surgir à l'école. Ces protocoles doivent prévoir des occasions de débriefing. Il existe plusieurs modèles, officiels et officieux, pour offrir des sessions de debriefage aux intervenants ou autres. La séance de verbalisation suivant un incident critique, mise au point par Jeffery Mitchell, est souvent utilisée par les fournisseurs de soins comme modèle pour les situations de crise;

7. La présence d'une supervision efficace et positive des enseignants et des autres membres du personnel au sein de la division scolaire ou de l'école crée un lien qui permet aux personnes de se sentir en sécurité et d'exprimer leurs peurs, leurs inquiétudes et leurs défis. En plus de fournir un soutien émotionnel, les administrateurs de l'école peuvent appuyer et informer les enseignants sur le traumatisme secondaire d'une manière respectueuse et sensible à ses effets;
8. L'établissement clair de balises des responsabilités et des rôles au sein de la structure de l'école est important. Savoir quand faire appel à quelqu'un d'autre lorsqu'il y a un problème important et de prévoir les situations stressantes qui peuvent surgir;
9. Un appui en matière de soins autogérés, de thérapie (au besoin), de mesures structurées pour composer avec le stress et d'activités physiques est offert sur place par l'organisme, la division scolaire ou l'école.

Les liens suivants pourront servir de ressources d'auto-apprentissage et de formation. On y trouvera, en outre, des renseignements détaillés sur le traumatisme indirect, sa prévention et son traitement.

- Le Headington Institute appuie les organismes humanitaires en favorisant le bien-être de leur personnel. L'institut offre des ressources de formation en ligne et des guides d'études personnelles dont une sur le sujet des traumatismes indirects.
<http://www.headington-institute.org/>.
- Le Centre national d'information sur la violence dans la famille (2001) a publié le *Guide sur le traumatisme vicariant : solutions recommandées pour les personnes luttant contre la violence* (PDF) qui peut être téléchargé sur le site de l'Agence de santé publique du Canada au <http://www.phac-aspc.gc.ca>.
- Helpguide.org est un organisme sans but lucratif qui offre des ressources d'appui à la santé mentale et émotive. Le site offre des ressources en ligne sur les traumatismes et le trouble de stress post-traumatique. <https://www.helpguide.org/>.
- Compassion Fatigue Solutions (<http://www.compassionfatigue.org/pages/Top12SelfCareTips.pdf>) est un organisme canadien qui offre des ressources en matière de formation et d'éducation.
- Le projet Compassion Fatigue Awareness Project© offre également du matériel de formation original, des cahiers de travail et des manuels. Voir www.compassionfatigue.org/index.html.
- La ressource *Mental Health and the ESL Classroom: A Guide for Teachers Working with Refugees (2000)*, produite par l'International Institute of Boston and Immigration and Refugee Services of America, est destinée aux enseignants et aux apprenants adultes. Les conseils qu'elle contient sont cependant très utiles dans le contexte des classes de la maternelle à la 12^e année.
- La ressource *Guide sur le traumatisme vicariant : Solutions recommandées pour les personnes luttant contre la violence*, offre des solutions individuelles, professionnelles et organisationnelles susceptibles d'aider les travailleurs intervenant dans la lutte contre la violence au Canada.
http://www.rsfs.ca/opFichier/guide_sur_le_traumatisme_vicariant_MeFD18FXC8ZF_6944.pdf
- La ressource *Traumatisme vicariant - Quand la compassion use...*, offre de l'information au sujet du traumatisme vicariant vécu par des professionnels en relation d'aide. http://www.irsst.qc.ca/media/magazines/V20_03/7-14.pdf



LA VIE APRÈS LA GUERRE
L'ÉDUCATION EN TANT QUE
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

Annexe



ANNEXE A

Liste de planification pour les écoles, les familles et les communautés

Les gouvernements locaux, les organismes, les commissions scolaires et les écoles doivent adopter des politiques et des pratiques qui vont appuyer les enfants et les adolescents réfugiés dans les écoles avec compassion et efficacité. La planification de programmes et de mesures de soutien pour les nouveaux arrivants est essentielle. La liste ci-dessous donne une idée des éléments à considérer.

POLITIQUES ET PROTOCOLES

- Les entités administratives ont-elles une politique générale pour l'établissement des réfugiés et des demandeurs d'asile? Une telle politique peut toucher le logement, les services sociaux et l'éducation, de même que le financement et l'appui en nature aux organismes communautaires pour les réfugiés. Certaines régions de la province et certaines villes ont mis sur pied des groupes de travail multiculturels pour répondre aux besoins des nouveaux arrivants dans un cadre holistique et coopératif.
- Les écoles et les commissions scolaires ont-elles des politiques pour appuyer les enfants et les adolescents nouveaux arrivants? De telles politiques peuvent reposer sur les expériences de travail avec des jeunes bilingues et multilingues, faire la promotion de la diversité en éducation et proposer de travailler avec les familles à des accommodements temporaires.
- Les écoles travaillent-elles de manière collaborative en ce qui concerne les mesures de soutien nécessaires pour les jeunes qui sont sans parents ou ressources familiales adéquates?
- Y a-t-il, dans l'école, des employés désignés responsables d'aider des jeunes réfugiés à s'établir? L'école a-t-elle créé une banque de données sur les antécédents culturels, les pays d'origine et les ressources locales qui peuvent offrir de l'aide? Qui est à l'écoute des besoins des enfants et des adolescents nouveaux arrivants à mesure que ceux-ci les découvrent eux-mêmes?

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

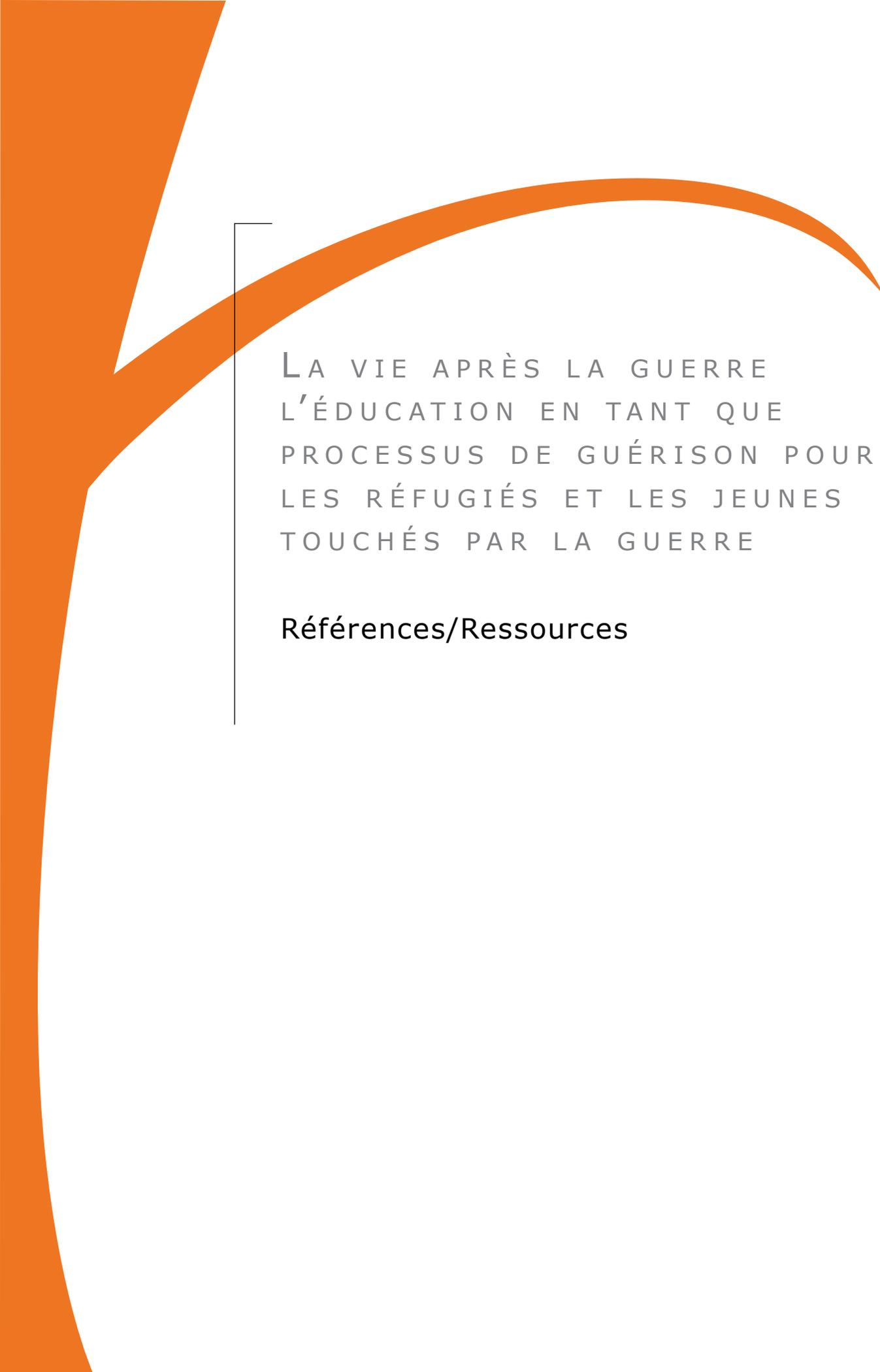
- Les conseillers scolaires, les enseignants, les assistants en éducation et les groupes de parents ont-ils accès à des formations, des ressources, du matériel pédagogique et des occasions de formation continue pour leur permettre de mettre en place des mesures qui répondent à l'influx de nouveaux arrivants dans le voisinage et à l'école? Quelles politiques appuient ces changements?
- Existe-t-il des occasions de formation pour apprendre à répondre aux besoins des enfants et des adolescents nouveaux arrivants? Le personnel et les bénévoles ont-ils des occasions d'approfondir leurs connaissances et leur croissance professionnelle dans les domaines :
 - de la guérison post-traumatique chez les enfants et les adolescents;
 - des enjeux liés à l'établissement multiculturel;
 - de l'appui offert aux particuliers, aux sociétés ou organismes pour la mise en oeuvre de nouvelles initiatives ou le maintien d'initiatives déjà existantes?

OCCASIONS ACCRUES D'APPRENTISSAGE ET DE LOISIRS

- Y a-t-il des occasions de loisirs, d'activités culturelles et sociales qui encouragent l'inclusion des enfants et des adolescents nouveaux arrivants, par exemple : des clubs parascolaires, des initiatives pendant l'année scolaire, des camps d'été et des projets pendant les vacances pour les enfants et les adolescents nouveaux arrivants multilingues? Y a-t-il une collaboration entre la communauté et la division scolaire pour subventionner les groupes qui offrent ces occasions, par exemple l'utilisation des locaux de l'école ou du centre communautaire?

ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET APPUIS PÉDAGOGIQUES

- Quelles conditions a-t-on adoptées pour accueillir les nouveaux arrivants dans une école ou un voisinage particulier?
 - Votre école est-elle accueillante pour les nouveaux arrivants et les réfugiés?
 - Un protocole d'accueil est-il en vigueur?
 - Les membres du personnel sont-ils au courant du protocole d'accueil?
 - Certains membres du personnel sont-ils responsables de la mise en œuvre de ce protocole?
 - Les parents reçoivent-ils des renseignements sur les exigences et les politiques de l'école? Ces renseignements sont-ils traduits? Avez-vous l'occasion de parler aux parents des exigences et des règlements de l'école? Quelles sont les attentes des parents face à l'école?
 - L'école a-t-elle accès à des documents mis au point dans la langue parlée à la maison, afin d'aider les fournisseurs de soins et les parents à comprendre le système scolaire canadien, le droit de la famille et les attentes en matière de devoirs? Ce genre de document pourrait-il être mis au point et échangé entre les écoles et les divisions scolaires?
 - Comment le travail scolaire peut-il rejoindre les parents réfugiés, notamment ceux dont les compétences en anglais ou en français sont rudimentaires, pour aider leurs jeunes à apprendre?
 - Un système de jumelage est-il en place pour les premiers jours de l'apprenant à l'école? Les compagnons sont-ils informés de leurs tâches? Par exemple : s'assurer que les nouveaux apprenants savent où se trouvent les toilettes, où sont situées les buvettes et comment elles fonctionnent, comment se déroule l'heure du lunch et comment se rendre dans les différentes salles de classe. Les apprenants doivent aussi être présentés aux enseignants, et ces derniers doivent avoir reçu préalablement des renseignements au sujet du nouvel arrivant.
- Comment les enfants et les adolescents nouveaux arrivants peuvent-ils être encouragés à parler leur langue et célébrer leur culture?
- L'école reconnaît-elle les diverses fêtes religieuses et familiales, les occasions spéciales, les cérémonies de deuil? A-t-elle une attitude inclusive?
- Que fait l'école pour freiner l'hostilité et l'intimidation raciale face aux réfugiés? Existe-t-il des occasions d'apprentissage qui favorisent l'accueil, les compétences en communication et la résolution de conflits?
- Les enseignants, les conseillers scolaires et le personnel administratif ont-ils une bonne connaissance de la gamme de programmes et de services disponibles et également des lacunes qui existent? Ceux-ci comprennent-ils la langue, les besoins en santé mentale, en matière d'établissement, les aptitudes pour la résolution de conflits, les suppositions et les différences culturelles familiales, les occasions de défense des droits de la personne pour permettre aux jeunes de la culture dominante et aux nouveaux arrivants de développer ensemble leurs connaissances des expériences de guerre et de violence organisée dans le monde?
- Une évaluation individuelle a-t-elle été réalisée sur les modes et styles préférés d'apprentissage (p. ex. kinesthésique, auditif et visuel) pour accélérer le rythme d'apprentissage et combler les lacunes?
- Quelles mesures sont en place à l'école pour suivre de près la progression vers les attentes et les objectifs établis?
- Y a-t-il une alternative aux mesures disciplinaires habituelles prévues pour tenir compte des besoins humains des apprenants qui ont survécu à la guerre, à des traumatismes multiples, à de nombreuses pertes et à un manque des besoins de base tels que la nourriture, les vêtements, le logement?
- De quel appui les enseignants ont-ils besoin dans ces circonstances particulières pour répondre aux besoins des apprenants? Quelles sont les répercussions d'une suspension sur la famille?



LA VIE APRÈS LA GUERRE
L'ÉDUCATION EN TANT QUE
PROCESSUS DE GUÉRISON POUR
LES RÉFUGIÉS ET LES JEUNES
TOUCHÉS PAR LA GUERRE

Références/Ressources



RÉFÉRENCES / RESSOURCES

- ABEDI, Jamal (2011). « Language Issues in the Design of Accessible Items », dans ELLIOTT, Stephen N., *et al.* éd. *Handbook of Accessible Achievement Tests for All Students: Bridging the Gaps Between Research, Practices, and Policy*, New York, Springer Publisher, p. 217-230.
- ABEDI, Jamal (2012). « Validity Issues in Designing Accommodations », dans FULCHER, Glenn, et Fred DAVIDSON. *The Routledge Handbook of Language Testing in a Nutshell*, Florence, Kentucky, Routledge, Taylor & Francis Group.
- ABEDI, Jamal, et Patricia GÁNDARA (2006). « Performance of English Language Learners as a Subgroup in Large-Scale Assessment: Interaction of Research and Policy », *Educational Measurement: Issues and Practices*, vol. 25, n° 4, p. 36-46. Accessible en ligne : http://www.ode.state.or.us/teachlearn/conferencematerials/sped/abedi_article.pdf.
- AGENCE DES NATIONS UNIES POUR LES RÉFUGIÉS (1951). *La Convention de 1951 relative au statut des réfugiés*, Genève, Suisse, Agence des Nations Unies pour les réfugiés. Accessible en ligne : <http://www.unhcr.org/fr/4b14f4a62>.
- ANDERSON, Angelika, *et al.* (2004). « Education of Refugee Children: Theoretical Perspectives and Best Practice », dans HAMILTON, Richard, et Dennis MOORE, éd. *Educational Interventions for Refugee children*, New York, Routledge, p. 1-12.
- BEAH, Ishmael (2007). *A Long Way Gone: Memoirs of a Boy Soldier*, Vancouver, British Columbia, Douglas and McIntyre.
- BELL, Holly, Shanti KULKARNI et Lisa DALTON (2003). « Organizational Prevention of Vicarious Trauma », *Families in Society*, vol. 84, n° 4, p. 463-481.
- BIRMAN, Dina (2005). *Refugee Children with Low Literacy Skills or Interrupted Education: Identifying Challenges and Strategies*, vol. 24, Denver, Colorado, Spring Institute for Intercultural Learning. Accessible en ligne : <https://www.springinstitute.org/wp-content/uploads/2016/04/refugeechildrenbehavior3.pdf>.
- BIRMAN, Dina, et Wing Yi CHAN (2008). « Screening and Assessing Immigrant and Refugee Youth in School-Based Mental Health Programs », *Issue Brief 1*, Center on Health and Health Care in Schools, George Washington University.
- BIRMAN, Dina, *et al.* (2007). « Immigrant Youth in U.S. Schools: Opportunities for Prevention », *The Prevention Researcher*, vol. 14, p. 14-17.
- BLOOM, Sandra L. (2003). « Caring for the Caregiver: Avoiding and Treating Vicarious Traumatization », dans GIARDINO, Angelo, Elizabeth DATNER et Janice ASHER, éd. *Sexual Assault, Victimization Across the Lifespan*, Maryland Heights, Missouri, GW Medical Publishing, p. 459-470.
- BONANNO, George, et Anthony MANCINI (2008). « The Human Capacity to Thrive in the Face of Potential Trauma », *Pediatrics*, vol. 121, p. 369-375.
- BROOKS, Robert B. (1994). Children at Risk: Fostering Resilience and Hope, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 64, n° 4, p. 545-553.

- CANADA. CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION (2014). *Faits et chiffres 2013 – Aperçu de l’immigration : résidents permanents et temporaires*, Ottawa, Ontario, Le Ministère.
- CLEAVE, Chris (2009). *Little Bee*, Toronto, Ontario, Anchor Canada.
- COMITÉ INTERNATIONAL DE LA CROIX-ROUGE (2009). *Les enfants dans la guerre*.
<https://www.icrc.org/fre/resources/documents/publication/p4015.htm>.
- CONSEIL CANADIEN POUR LES RÉFUGIÉS (2010). *Réfugiés et immigrants : un glossaire*, Montréal, Québec. Accessible en ligne : http://ccrweb.ca/sites/ccrweb.ca/files/feuilleton_ccr_fra_web.pdf.
- CRAIG, Susan (2008). *Reaching and Teaching Children Who Hurt: Strategies for Your Classroom*, Baltimore, Maryland, Brookes Publishing.
- CRAWFORD, Emily, Margaret O. WRIGHT et Ann S. MASTEN (2005). « Resilience and Spirituality in Youth », dans ROEHLKEPARTAIN, Eugene C., et al., éd. *The Resource of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*, Thousand Oaks, California, Sage, p. 355-370.
- CUNNINGHAM, Maddy (2003). « Impact of Trauma Work on Social Work Clinicians: Empirical Findings », *Social Work*, vol. 48, n° 4, p. 451-459.
- DECAPUA, Andrea, et Helaine W. MARSHALL (2011b). « Reaching ELLs at Risk: Instruction for Students with Limited or Interrupted Formal Education », *Preventing School Failure*, vol. 55, n° 1, p. 35-41.
- EGGERMAN, Mark, et Catherine PANTER-BRICK (2010). « Suffering, Hope, and Entrapment: Resilience and Cultural Values in Afghanistan », *Social Science and Medicine*, vol. 71, nos 1-2, p. 71-83.
 Accessible en ligne : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3125115/>.
- FIGLEY, Charles R. (1992). *Secondary Traumatic Stress and Disorder: Theory, Research, and Treatment*. [Document présenté lors du First World Meeting of the International Society for Traumatic Stress Studies, en juin 1992, Amsterdam, Pays-Bas].
- FIGLEY, Charles R., éd. (1995). *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*, New York, Routledge.
- FIGLEY, Charles R. (2002). « Compassion Fatigue: Psychotherapists’ Chronic Lack of Self Care », *Journal of Clinical Psychology*, vol. 58, n° 11, p. 1433-1441.
- FIGLEY, Charles (2012). *Compassion Fatigue: An Introduction*. Accessible en ligne : <http://giftfromwithin.org/html/What-is-Compassion-Fatigue-Dr-Charles-Figley.html>.
- FLYNN, Robert J., Peter M. DUDDING et James G. BARBER, éd. (2006). *Promoting Resilience in Child Welfare*, Ottawa, Ontario, University of Ottawa Press.
- FRASER, Mark W., éd. (2004). « The Ecology of Childhood: A Multisystems Perspective », *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*, 2nd Ed., Washington D.C., National Association of Social Workers.
- FREEMAN, Yvonne, et David E. FREEMAN (2003). « Struggling English Language Learners: Keys for Academic Success », *TESOL Journal*, vol. 12, n° 3, p. 5-10.
- FREUDENBERGER, Herbert J. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement*, New York, Anchor Press.

- GARCEAU, Marie-Luce, pour *Action ontarienne contre la violence faite aux femmes* (AOcVF). 2007. Formation en matière de violence faite aux femmes, Partie V : Autres Thèmes - Module 5.1 : Traumatisme secondaire. Ottawa. Action ontarienne contre la violence faite aux femmes.
- GERES, Koreen (2010). *Using Digital Narratives with Refugee and Immigrant Youth to Promote Literacy, Healing, and Hope*, Saskatoon, Saskatchewan, Dr. Stirling McDowell Foundation.
- GIBBONS, Pauline (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking: Learning in the Challenge Zone*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- GLADSTONE, Melissa J., *et al.* (2008), « Can Western Developmental Screening Tools Be Modified for Use in a Rural Malawian Setting? », *Archives of Disease in Childhood*, vol. 93, p. 23-29.
- HAMILTON, Michelle (2007). *What School Leaders Need to Know About Secondary Traumatic Stress*. http://beyond-balance.com/wp-content/uploads/2015/12/leaders_article.pdf.
- KANU, Yatta (2008). « Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba », *Canadian Journal of Education*, vol. 31, n° 4, p. 915-940.
- KILLIAN, Kyle D. (2008). « Helping Till It Hurts? A Multimethod Study of Compassion Fatigue, Burnout, and Self-Care in Clinicians Working with Trauma Survivors », *Traumatology*, vol. 14, n° 2, p. 32-44.
- KOPLOW, Lesley (2002). *Creating Schools That Heal: Real-life Solutions*, New York, Teachers College Press.
- KOPLOW, Lesley, éd. (2008). *Bears, Bears Everywhere: Supporting Children's Emotional Health in the Classroom*, New York, Teachers College Press.
- LANGLOIS, Jean A., Wesley RUTLAND-BROWN et Marlina M. WALD (2006). « The Epidemiology and Impact of Traumatic Brain Injury: A Brief Overview », *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, vol. 21, n° 5, p. 375-378.
- LUTHAR, Suniya S., Dante CICCHETTI et Bronwyn BECKER (2000). « The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work », *Child Development*, vol. 71, n° 3, p. 543-562.
- LYMAN, D. Russell, Wanjiku F.M. NJOROGE et David W. WILLIS (2007). « Early Childhood Psychosocial Screening in Culturally Diverse Populations: A Survey of Clinical Experience with the Ages and Stages Questionnaires: Social-emotional (ASQ:SE) », *Zero to Three*, vol. 27, n° 5), p. 46-54.
- MANITOBA LABOUR AND IMMIGRATION (s. d.). « Welcoming Communities ». <http://www.immigratemanitoba.com/choose-manitoba/welcoming-communities/>
- MANITOBA. MINISTÈRE DU TRAVAIL ET DE L'IMMIGRATION (2013). *Données statistiques sur l'immigration au Manitoba : rapport statistique de 2013*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.gov.mb.ca/labour/immigration/publications.fr.html>.
- MASLACH, Christina (2003). *Burnout: The Cost of Caring*, Cambridge, Massachusetts, ISHK.
- MASTEN, Ann S. (2001). « Ordinary Magic, Resilience Process in Development », *American Psychologist*, vol. 56, n° 3, p. 227-238.
- MATHIEU, Françoise. (2007a). « Running on Empty: Compassion Fatigue in Health Professionals »,

Rehabilitation and Community Care Medicine, p. 8-10.

- MATHIEU, Françoise. (2007b). *Transforming Compassion Fatigue into Compassion Satisfaction: Top 12 Self-Care Tips for Helpers*. www.compassionfatigue.org/pages/Top12SelfCareTips.pdf.
- MCCANN, I. Lisa, et Laurie A. PEARLMAN (1990). « Vicarious Traumatization: A Framework for Understanding the Psychological Effects of Working with Victims », *Journal of Traumatic Stress*, vol. 3, n° 1, p. 131-149.
- MCEWEN, Ellen P. (2007). *Risk and Resilience in Refugee Children*, Thèse (M. Éd.), University of Saskatchewan.
- MEICHENBAUM, Donald (2007a). *Understanding Resilience in Children and Adults: Implications for Prevention and Interventions*. <https://melissainstitute.org/wp-content/uploads/2015/10/Resilienceinchildren.pdf>.
- MEICHENBAUM, Donald (2007b). *Self-care for Trauma Psychotherapists and Caregivers: Individual, Social and Organizational Interventions*. http://www.melissainstitute.org/documents/MeichenbaumSelfCare_11thconf.pdf.
- MIDDLEBROOKS, Jennifer S., et Natalie C. AUDAGE (2008). *The Effects of Childhood Stress on Health Across the Lifespan*, Atlanta, Georgia, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Accessible en ligne : http://stacks.cdc.gov/view/cdc/6978/cdc_6978_DS1.pdf.
- MONTGOMERY, Edith (2005). « Traumatised Refugee Families: The Child's Perspective », dans BERLINER, Peter, Julio G. ARENAS, Jan Ole HAAGENSEN, éd. *Torture and Organised Violence*, Dansk Psykologisk Forlag, Copenhagen.
- MONTGOMERY, Edith, et Anders FOLDSPANG (2007). « Discrimination, Mental Problems and Social Adaptation in Young Refugees », *European Journal of Public Health*, vol. 18, n° 2, p. 156-61.
- MORGAN, Jenny, et Alice BEHRENDT (2009). *Silent Suffering: The Psychosocial Impact of War, HIV and other High-risk Situations on Girls and Boys in West and Central Africa*, Working, Plan. Accessible en ligne : www.ohchr.org/Documents/Issues/ViolenceAgstChildren/Silent_Suffering_200409.pdf.
- NATIONAL CHILD TRAUMATIC STRESS NETWORK (s. d.). *Defining Trauma and Child Traumatic Stress*. <http://www.nctsnet.org/content/defining-trauma-and-child-traumatic-stress>.
- NATIONAL CHILD TRAUMATIC STRESS NETWORK (2013). *Child Welfare Trauma Training Toolkit*, 2nd Ed., USA, National Child Traumatic Stress Network.
- NATIONAL CHILD TRAUMATIC STRESS NETWORK. REFUGEE TRAUMA TASK FORCE (2003). *Review of Child and Adolescent Refugee Mental Health*, USA, National Child Traumatic Stress Network. Accessible en ligne : http://www.nctsnet.org/nctsn_assets/pdfs/reports/refugeereview.pdf.
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH (2013). *Helping Children and Adolescents Cope with Violence and Disasters: What Parents Can Do*, Revised Ed. www.nimh.nih.gov/health/publications/helping-children-and-adolescents-cope-with-violence-and-disasters-parents/index.shtml.
- NEWMAN, Tony, et Sara BLACKBURN (2002). *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*. <http://www.gov.scot/Resource/Doc/46997/0024004.pdf>.

- OEHLBERG, Barbara E. (2006). *Reaching and Teaching Stressed and Anxious Learners in Grades 4-8: Strategies for Relieving Distress and Trauma in Schools and Classrooms*, Thousand Oaks, California, Corwin.
- PADILLA, Amado M. (2001). « Issues in Culturally Appropriate Assessment », dans SUZUKI, Lisa A., Joseph G. PONTEROTTO et Paul J. MELLER, éd. *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological and Educational Implications*, 2nd Ed., San Francisco, California, Jossey-Bass.
- PERRY, Bruce D. (1995). *The Child's Loss: Death, Grief and Mourning: General Guidelines for Caretakers of Children Experiencing Death*. www.trauma-pages.com/s/perrylos.php.
- QUEENSLAND PROGRAM OF ASSISTANCE TO SURVIVORS OF TORTURE AND TRAUMA (QPASTT) (2007). *A School Counselling Guide to Working with Students from Refugee and Displaced Backgrounds*, Fairfield, Queensland, QPASTT. Accessible en ligne : <http://qpastt.org.au/tbcwp1/wp-content/uploads/2014/05/School-counselling-2007-updated-2014.pdf>.
- RHODES, Robert, Salvador Hector OCHOA et Samuel O. ORTIZ (2005). *Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students: A Practical Guide*, New York, Guilford Press.
- RICHARDSON, Jan I. (2001). *Guide sur le traumatisme vicariant : solutions recommandées pour les personnes luttant contre la violence*, Ottawa, Centre national d'information sur la violence dans la famille.
- RICHMAN, Naomi (1993). *Communicating with Children; Helping Children in Distress*, London, England, Save the Children.
- RICHMAN, Naomi (1998). *In the Midst of the Whirlwind: A Manual for Helping Refugee Children*, Staffordshire, England, Trentham Books.
- ROUSSEAU, Cécile, et al. (2007). « Classroom Drama Therapy Program for Immigrant and Refugee Adolescents: A Pilot Study », *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 12, n° 3, p. 451-465.
- ROUSSEAU, Cécile, et Aline DRAPEAU (1998). « The Impact of Culture on the Transmission of Trauma: Refugees' Stories Embodied in their Children's Lives », dans Yael Danieli, éd. *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*, New York, Plenum Press, p. 465-486.
- ROUSSEAU, Cécile, et al. (2003). « Working with Myths: Creative Expression Workshops for Immigrant and Refugee Children in a School Setting », *American Journal of Art Therapy*, vol. 20, n° 1, p. 3-10.
- ROUSSEAU, Cécile et al. (2005). « Creative Expression Workshops in School: Prevention Programs for Immigrant and Refugee Children », *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 14, n° 3. Accessible en ligne : www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2542909/.
- ROUSSEAU, Cécile et al. (1998). « Resilience in Unaccompanied Minors from the North of Somalia », *Psychoanalytic Review*, vol. 85, n° 4, p. 615-635.
- RUTTER, Michael (2000). « Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications », dans SHONKOFF, J. P., et S. J. MEISELS, éd. *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2nd Ed., New York, Cambridge University Press, p. 651-682.

- SABIN-FARRELL, R. et G. TURPIN. 2003. « Vicarious traumatization: Implications for the mental health of health workers? ». *Clinical Psychology Review*, vol. 23, p. 449-480.
- SCHMIDT, Susan, Lyn MORLAND et Jennifer ROSE (2009). *Growing Up in a New Country: A Positive Youth Development Toolkit for Working with Refugees and Immigrants*, Revised Ed. <http://www.brycs.org/documents/upload/GrowingUpInANewCountry-Web.pdf>.
- SLOANE, Alysha (2010). « Building a Peaceful Village: Enlarging the Commons in Winnipeg's Inner City », *M.A.S.S. Journal*, vol. 11, n° 1, p. 24. Accessible en ligne : http://mass.mb.ca/wp-content/uploads/2015/01/mass_journal_spring2010.pdf.
- SLOTIN, Isle, et Seonaigh MACPHERSON (2006). « Teaching Values in Action: A Content-based, Activity-based Human Rights Unit for Adolescent ESL Students », dans MCKAY, Penny, éd. *Planning and Teaching Creatively Within Required Curriculum for School-Age Learners*, Alexandria, Virginia, Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- STEWART, Jan (2008). *Children Affected by War: A Bioecological Investigation into their Psychosocial and Educational Needs*, Thèse (Ph. D.), University of Manitoba.
- STEWART, Jan (2011). *Supporting Refugee Children: Strategies for Educators*, Toronto, Ontario, University of Toronto Press.
- TRANG, Thomas, et Winnie LAU (2002). *Psychological Well Being of Child and Adolescent Refugee and Asylum Seekers: Overview of Major Research Findings in the Past Ten Years*, Sydney, Australian Human Rights Commission.
- TRIPPANY, Robyn L., Victoria E. White KRESS et S. Allen WILCOXON (2004). « Preventing Vicarious Trauma: What Counselors Should Know When Working with Trauma Survivors », *Journal of Counseling and Development*, vol. 82, n° 1, p. 31-37.
- UNGAR, Michael (2004). *Nurturing Hidden Resilience in Troubled Youth*, Toronto, Ontario, University of Toronto Press.
- UNGAR, Michael, éd. (2005). *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- UNGAR, Michael (2006). *Strengths-Based Counseling with At-Risk Youth*, Thousand Oaks, California, Corwin.
- UNGAR, Michael (2008). « Resilience Across Cultures », *British Journal of Social Work*, vol. 38, n° 2, p. 218-235.
- UNGAR, Michael, et al. (2005). « Studying Resilience across Cultures », *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, vol. 14, n° 3/4, p. 1-19.
- UNICEF (1997). *Cape Town Principles and Best Practices: Adopted at the Symposium on the Prevention of Recruitment of Children into the Armed Forces and on Demobilization and Social Reintegration of Child Soldiers in Africa*, Cape Town, South Africa, UNICEF. Tiré de [www.unicef.org/emerg/files/Cape_Town_Principles\(1\).pdf](http://www.unicef.org/emerg/files/Cape_Town_Principles(1).pdf).
- UNICEF (2009). *The State of the World's Children*, Special Edition. <http://www.unicef.org/rightsite/sowc/>.
- UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2014). *UNHCR Global Trends 2013*, Genève, Suisse, United Nations High Commissioner for Refugees. Tiré de www.unhcr.org/4dfa11499.html.

- UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2011). « Statistics and Operational Data ». <http://www.unhcr.org/statistics>.
- VICTORIA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT (2008). *Strengthening Outcomes: Refugee Students in Government Schools*, Victoria, Australia, Le Ministère.
- VICTORIAN FOUNDATION FOR SURVIVORS OF TORTURE (1996). *A Guide to Working with Young People Who are Refugees*. <http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2014/07/WorkingwithYoungPeoplewhoareRefugees.pdf>.
- VICTORIAN FOUNDATION FOR SURVIVORS OF TORTURE (2002). *The Rainbow Program for Children in Refugee Families: A Collaborative, School-based Program to Support Refugee Children and their Families*. <http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2014/07/RainbowProgram.pdf>.
- VICTORIAN FOUNDATION FOR SURVIVORS OF TORTURE (2005a). *Sexual Violence and Refugee Women from West and Central Africa*. <http://refugeehealthnetwork.org.au/wp-content/uploads/Sexual+Violence+and+Refugee+Women+from+West+and+Central+Africa+2005.pdf>.
- VICTORIAN FOUNDATION FOR SURVIVORS OF TORTURE (2011). *School's In for Refugees: Whole-School Approach to Supporting Students of Refugee Backgrounds*, 2nd Ed. http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2014/07/Schools_In_NL_Ed_11_Supportive_Resources_2012.pdf.
- WAAKTAAR, Trine, *et al.* (2004). « How Can Young People's Resilience be Enhanced? Experiences from a Clinical Intervention Project », *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 9, n° 2, p. 167-183.
- WALKER, Morley (2009). « Skipping this Winnipeg Class a Mistake », *Winnipeg Free Press*, 27 novembre 2009, p. D4. Accessible en ligne : <http://www.winnipegfreepress.com/arts-and-life/entertainment/movies/skipping-this-winnipeg-class-a-mistake-75721842.html>.
- WERNER, Emmy E., et Ruth S. SMITH, (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*, New York, Cornell University Press.
- WESSELLS, Michael, et Allison STRANG (2006). « Religion as Resource and Risk: The double-edged sword for children in situation of armed conflict », dans BOOTHBY, Neil, Alison STRANG, et Michael WESSELLS, éd. *A World Turned Upside Down: Social Ecological Approaches to Children in War Zones*, Bloomfield, Connecticut, Kumarian Press, p. 199-222.
- WILLIAMS, Nombasa (2010). « Establishing the Boundaries and Building Bridges: A Literature Review Ecological Theory: Implications for Research into the Refugee Parenting Experience », *Journal of Child Health Care*, vol. 14, n° 1, p. 35-51.
- YATES, Tuppett. M., Byron L. EGELAND et Alan SROUFE (2003). « Rethinking Resilience: A Developmental Process Perspective », dans LUTHAR, S. S., éd. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, New York, Cambridge University Press, p. 243-266.

