

L'École de en temps pandémie



Favoriser le bien-être des élèves et des enseignants

Un guide à l'intention du personnel scolaire

Garine Papazian-Zohrabian

psychologue et professeure

Université de Montréal

et

Caterina Mamprin

candidate au doctorat

Université de Montréal

ContinuUM

Une formation continue au service de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Université 
de Montréal

REMERCIEMENTS

La création de ce guide fut possible grâce aux nombreux témoignages de membres du personnel scolaire, de parents et d'élèves qui nous ont permis de mieux connaître les réalités telles que vécues dans les milieux. En étant pleinement conscientes des variabilités selon les écoles et des changements temporels, nous espérons que cette ressource puisse constituer une aide supplémentaire pour guider le personnel scolaire dans une démarche favorisant le développement du bien-être et de la santé mentale à l'école en temps de pandémie. Nous les remercions donc chaleureusement de nous avoir aidées à tisser des liens entre la théorie et la pratique en ces temps de grandes adaptations.

Ce guide a également été rendu possible grâce à la contribution de la Caisse Desjardins de l'Éducation. Son soutien financier nous a permis de mener à bien ce projet et de contribuer aux efforts collectifs pour favoriser l'établissement d'un milieu scolaire favorisant le développement de tous.

Nous remercions aussi le groupe CoVivre, qui a appuyé le travail d'édition et de publication, ainsi que la diffusion de cette ressource.

Nous soulignons finalement l'apport de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et, plus particulièrement, de l'équipe attitrée à la formation continue : ContinuUM. Leur soutien nous a permis d'achever ce projet, mais surtout de diffuser ce guide dans les milieux.



informer • protéger • soutenir
inform • protect • support

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	1
TABLE DES MATIÈRES	2
INTRODUCTION.....	3
1. Comprendre le contexte de la pandémie dans une perspective systémique.....	4
2. Comprendre l'influence de la pandémie sur la santé mentale dans une approche psychodynamique et développementale.....	6
3. Conséquences éventuelles de la pandémie sur la santé mentale, l'adaptation et les apprentissages des jeunes.....	8
4. Résilience.....	10
5. Recommandations et pistes pour la promotion de la santé mentale des élèves.....	11
6. Bien-être des enseignants et des autres membres du personnel scolaire.....	17
7. Pistes pour favoriser le développement du bien-être psychologique au travail en temps de pandémie.....	21
CONCLUSION.....	27
RÉSUMÉ : Favoriser la santé mentale et le bien-être psychologique des élèves en temps de pandémie.....	28
RÉSUMÉ : Favoriser le bien-être psychologique au travail des enseignants en temps de pandémie.....	29
RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES.....	30
BIBLIOGRAPHIE.....	31

INTRODUCTION

Aux abords de l'année 2020, le SARS-CoV-2, mieux connu sous le nom de COVID-19, a créé de nombreux bouleversements dans le monde entier. Alors que le Québec regardait attentivement l'évolution de la pandémie ailleurs sur la planète, la réalité présentée dans les différents médias est rapidement devenue la nôtre, entraînant une multitude de changements dans nos vies et celles de nos jeunes. L'enseignement, qui est d'emblée un domaine sujet aux fluctuations sociales, n'a pas été épargné. Les écoles, les collèges et les universités ont fermé leurs portes, et le monde de l'enseignement à distance s'est ouvert à nos jeunes de manière plus ou moins systématique ou plus ou moins rigoureuse. Au printemps 2020, en suivant les prescriptions de la santé publique, une rentrée pour le moins particulière a eu lieu après deux mois de confinement, mais uniquement dans les écoles primaires des régions du Québec. Les réalités scolaires et éducatives sont alors devenues multiples : écoles adaptées, enseignement à distance et rentrées repoussées à l'automne. L'année scolaire 2020-2021 s'amorce ainsi dans un contexte particulier où les écoles demeurent sur le qui-vive et font face aux défis et aux enjeux engendrés par les prescriptions ministérielles en réponse à la propagation du coronavirus dans la population.

La pandémie a ainsi imposé une nouvelle réalité à laquelle personne n'était préparé. Par le potentiel danger et l'incertitude qu'il apportait, le coronavirus a entraîné un niveau de stress ou de mal-être important chez tout un chacun. Face à cet événement vécu collectivement tant par nos jeunes que par les adultes, et face à la tension généralisée tellement compréhensible, une réponse collective serait de mise. Les milieux éducatifs constituent en ce sens les endroits les plus naturels où les enjeux liés à la pandémie pourraient être discutés, et le bien-être psychologique de tous, développé. Le principal défi que les gestionnaires des milieux éducatifs et les directions des écoles ont à relever est d'aborder simultanément les enjeux en lien avec la santé physique et la santé mentale de tous, sans promouvoir l'une au détriment de l'autre. À ce défi vient s'ajouter la nécessité de développer autant le bien-être psychologique des élèves que celui des acteurs scolaires, sans hiérarchiser les besoins et tout en assumant les missions principales de l'école, celles d'instruire, de qualifier et de socialiser, mais aussi – et surtout – en promouvant le développement global du jeune et en participant à la construction d'une société future.

Ce guide est adressé à tous les acteurs scolaires : directeurs, professionnels, enseignants et personnel non enseignant (TES¹, AVSEC², éducateurs). Son objectif principal est de les soutenir en leur proposant un portrait des conséquences de ce contexte de pandémie sur la santé mentale et le bien-être psychologique des élèves et sur le bien-être psychologique au travail des enseignants³. Tout au long de ce guide, des principes et des pistes d'accompagnement en milieu scolaire seront aussi suggérés.

¹ Technicien en éducation spécialisée

² Animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire

³ Cela peut également être pertinent pour les autres membres du personnel scolaire.

1. Comprendre le contexte de la pandémie dans une perspective systémique

Afin d'illustrer la multitude de changements occasionnés par la COVID-19 et les mesures de prévention mises en place, nous utiliserons le modèle *processus, personne, contexte, temps* (PPCT) proposé par Bronfenbrenner et Morris (1998). Ce modèle développemental situe les relations bidirectionnelles entre l'individu et son environnement dans un certain temps. Dans les lignes qui suivent, nous vous proposons une analyse de la situation à l'aune des quatre principales composantes de ce modèle (processus, personne, contexte, temps). Les pistes d'accompagnement seront également guidées, en partie, par ces fondements théoriques.

1.1 Les processus

Le développement de l'individu est influencé par son environnement, plus précisément par les interactions bidirectionnelles qu'il entretient avec celui-ci (Bronfenbrenner, 1995). Ces relations réfèrent aux *processus*. Dans le cas de la pandémie, certaines relations entre l'individu (élève, enseignant, autre acteur scolaire) et son environnement ont été modifiées. Par exemple, d'un jour à l'autre, les enfants ont cessé de fréquenter l'école, les enseignants ont dû s'adapter aux différentes prescriptions ministérielles concernant l'enseignement (parfois à distance), certains parents ont perdu leur emploi ou bien les modalités de celui-ci se sont transformées (p. ex. le télétravail). Tous ces changements, qu'ils soient vécus par l'individu (élève, enseignant, autre acteur scolaire) ou par les autres personnes composant son contexte de travail ou d'étude, peuvent également avoir des retombées sur son développement personnel ou professionnel. Nous y reviendrons lorsque nous détaillerons le contexte et les autres composantes du modèle.

1.2 La personne

Les changements occasionnés par le contexte de la pandémie doivent également être compris en considérant la *personne* et ses caractéristiques personnelles. Comme le mentionne Lerner (2005), les éléments associés à la personne peuvent être d'ordres biologique, cognitif, émotionnel ou comportemental. D'abord, il est pertinent de souligner les caractéristiques biologiques de la personne, car la COVID-19 a mis en lumière certains concepts, comme celui de « personne à risque ». Dans ce cas, la personne qui est elle-même davantage sujette aux complications pouvant être engendrées par ce nouveau coronavirus peut vivre la situation différemment. C'est aussi le cas si l'individu (élève, enseignant, autre acteur scolaire) côtoie des personnes dites « à risque », nous y reviendrons lorsque nous discuterons du contexte. Mis à part ces composantes biologiques, une propension individuelle à vivre de façon plus ou moins sereine les changements doit également être prise en compte. Les comportements des individus (élève, enseignant, autre acteur scolaire) peuvent aussi découler de cette compréhension de la situation et de la façon dont ils composent avec cette nouvelle réalité. L'influence potentielle de ce contexte de pandémie sur la personne sera aussi abordée avec une approche psychodynamique et développementale un peu plus loin dans le guide.

1.3 Le contexte

Le *contexte* peut être perçu comme plusieurs systèmes interconnectés (Bronfenbrenner, 2005). Ces systèmes, faisant référence à des relations entre l'individu et son environnement, peuvent être qualifiés de « proximaux » lorsque les individus y sont directement impliqués (p. ex. les relations entre les

élèves de la classe et leur enseignant ou encore entre les parents et leurs enfants) ou « distaux », quand l'individu est indirectement impliqué (p. ex. les prescriptions ministérielles ou le contexte culturel). Que l'individu soit directement ou indirectement impliqué dans ces relations, celles-ci peuvent avoir une influence sur son développement. La pandémie a pu mettre en lumière l'influence des systèmes distaux, notamment par les retombées des conjonctures internationales, qui ont pu isoler certaines familles, ou encore par les contrecoups des prescriptions ministérielles mises en place rapidement et qui ont influencé le fonctionnement de la société. De façon plus proximale, comme nous l'avons abordé précédemment, les relations qu'entretiennent les individus (élève, enseignant, autre acteur scolaire) ont pu être teintées par la COVID-19. Des familles ayant des personnes à risque dans leur entourage ont dû s'isoler. D'autres ont côtoyé directement la maladie ainsi que ses possibles retombées sur la santé des personnes infectées. Les liens qu'ont pu entretenir les individus avec des personnes âgées ou des proches ayant d'autres types d'affections médicales ont également pu être modifiés. Il est aussi pertinent de préciser que des relations intra ou interfamiliales ont pu être renforcées ou exacerbées dans le contexte du confinement. Alors que pour certains, cela a pu être bénéfique, les médias nous ont rappelé que pour d'autres, cette proximité avec le contexte familial a pu avoir l'effet inverse. La pandémie a créé un **chaos systémique**. Du jour au lendemain, elle a interrompu le rythme de nos vies et a représenté un danger pour la vie et la santé de la population. Elle a incité les systèmes gouvernementaux à prendre des décisions pour protéger les microsystèmes et les personnes, et pour créer un nouvel ordre. Cependant, n'étant pas un événement ponctuel, la pandémie s'est installée et étirée, amenant une chronicité dans le chaos et le mal-être et poussant les autorités à trouver des solutions à court et à long terme.

1.4 Le temps

Dans ce modèle, le *temps* comprend tous les aspects de la temporalité chez l'individu en développement. Il est autant question de l'âge chronologique que de l'époque dans laquelle la personne évolue (Lerner, 2005). L'analyse du contexte de la pandémie permet de souligner que cette situation peut être vécue différemment par les aînés, les adultes et les enfants. De plus, dans une perspective temporelle, les continuités et les discontinuités sont importantes (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Dans ce cas, la situation a certainement entraîné des ruptures : interruptions au milieu de l'année scolaire, reprise dans un contexte différent, pause des relations entre les élèves et le personnel scolaire, etc. Alors que nous comprenons mieux la maladie et que les changements relatifs aux gestes protecteurs sont de plus en plus intégrés, plusieurs questions demeurent pour l'année scolaire à venir : y aura-t-il une deuxième vague ? Quelles adaptations devront être effectuées au courant de l'année ? Comment assurer la reprise des activités scolaires et la réussite éducative des élèves tout en évitant l'aggravation de la pandémie et en développant le bien-être de tous à l'école ?

Au vu des éléments présentés ci-dessus, nous proposons la figure 1, qui illustre quelques exemples d'éléments relatifs à la *personne*, au *contexte* et au *temps* qui peuvent modifier les relations entre l'individu et son environnement (*processus*). Cette figure représente les éléments contextuels selon leur caractère proximal ou distal afin de mieux représenter leur potentielle influence.

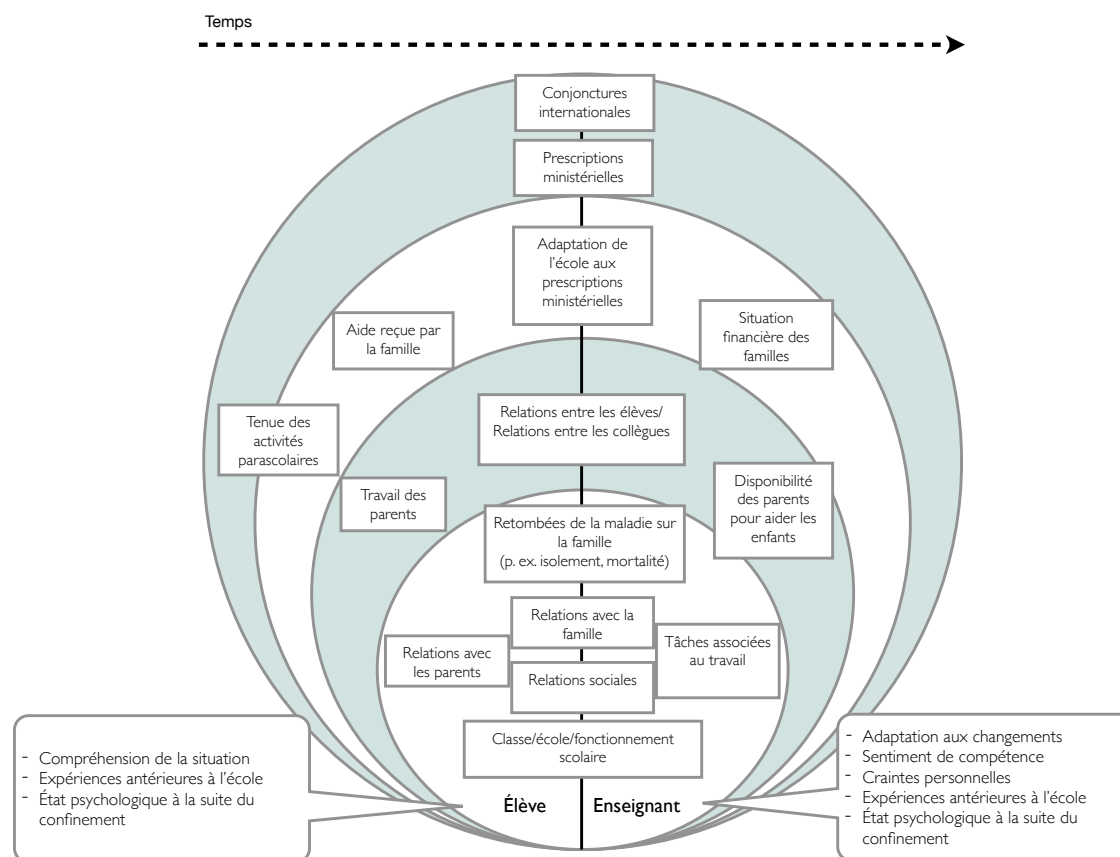


Figure 1. Les changements présentés dans une perspective systémique

Dans cette figure, nous avons représenté deux réalités : celle des élèves et celle des enseignants⁴. Nous avons fait ce choix pour illustrer les différents points focaux avec lesquels la situation peut être perçue. Par ailleurs, il est possible de percevoir que certaines situations sont communes aux réalités vécues par les élèves et les enseignants, alors que d'autres sont différentes. En cohérence avec les éléments que nous avons présentés dans la section du *temps*, nous avons illustré par des pointillés les continuités et les discontinuités vécues autant par les élèves que par les enseignants.

2. Comprendre l'influence de la pandémie sur la santé mentale dans une approche psychodynamique et développementale

Cette partie sera consacrée à une brève présentation de certains concepts-clés, tels que la santé mentale, les traumatismes et les deuils, afin de proposer une compréhension de l'éventuelle influence de ce contexte de pandémie sur les individus et les collectivités. De prime abord, nous devons mentionner que la COVID-19 a rendu soudain « la mort intime » (Barrois, 1988), a augmenté le potentiel de pertes (deuils) et de ruptures (traumatismes), en plus de mettre à rude épreuve la santé mentale de tous.

⁴ La réalité illustrée dans la figure 1 peut également correspondre au vécu des autres membres du personnel scolaire.

2.1. La santé mentale

En nous basant sur la définition de la santé mentale du Comité de santé mentale du Québec (1989), à l'effet que « [l]a santé mentale est un état d'équilibre psychique d'une personne, à un moment donné, résultant d'interactions entre des facteurs biologiques, psychologiques et contextuels (incluant les facteurs culturels) », nous réalisons comment le contexte de pandémie ébranle la santé mentale de tous : acteurs scolaires, parents ou élèves. En effet, cette définition souligne le caractère dynamique de la santé mentale et sa possible fluctuation dans le temps. De plus, cette définition fait ressortir le fait que la santé mentale d'une personne est le fruit d'interactions entre des facteurs individuels et environnementaux ; c'est donc un processus dynamique qui suppose l'atteinte d'un équilibre. Toute perte d'équilibre pourrait donc entraîner un ébranlement de la santé mentale.

2.2. Les traumatismes et les deuils

Le traumatisme est la réaction naturelle et adaptative de l'individu à un événement potentiellement traumatique (Papazian-Zohrabian et al., 2019). Il est important de souligner qu'un même événement n'affecte pas de la même manière les individus. Selon Taïeb et al. (2004), ce n'est pas la nature de l'événement qui définit son aspect traumatique, mais ce sont plutôt l'évaluation subjective que la personne qui y est confrontée en fait et la qualité du processus adaptatif qui en découle qui détermineront si l'événement se transforme en traumatisme ou non. L'influence de cette pandémie sur les individus varie donc d'une personne à l'autre. Elle dépend de l'interprétation que la personne va faire de son expérience, laquelle résulte à son tour de l'interaction de divers facteurs biologiques, psychologiques et contextuels : la proximité avec la mort, les pertes réelles, les dangers réels, les traumatismes et les deuils antérieurs, l'histoire et le vécu de la personne ainsi que sa fragilité tant sur le plan de la santé mentale que physique.

Selon Barrois (1988), tout traumatisme, quelle que soit sa source, est un corrélat conscient ou inconscient d'une rupture, d'une discontinuité ou d'une perte, et se vit sur différents niveaux simultanément : psychique, spatial, temporel, historique, culturel, social, etc. Dans le contexte actuel de pandémie, nous notons plusieurs ruptures se situant à divers niveaux :

- rupture du rapport aux choses et au monde : à l'âge, à la profession, au travail, à l'école ;
- rupture du sens de la vie, de la mort, de la maladie, des études, de l'emploi, de la parentalité, de l'argent, de la maison (toit), de l'indépendance ;
- rupture du style et du rythme de vie : la perception ou le vécu d'une vie en suspens (impossibilité de se projeter dans l'avenir) ;
- rupture de l'histoire (individuelle et collective) ;
- rupture culturelle : modifications des habitudes de vie, des rituels de deuil, etc.

Un traumatisme crée toujours un **avant** et un **après**. Nous parlerons du monde, de nos vies, de nos écoles en distinguant l'avant et l'après COVID-19.

Par ailleurs, la théorie psychanalytique des traumatismes fait référence au traumatisme comme « une commotion psychique » entre le monde extérieur et le système de repères internes, agissant comme un anesthésique, d'où la sidération du début (Ferenczi, 1926, cité par Brette, 1988). En effet, la

pandémie est venue ébranler notre système de repères internes parce qu'elle constitue une réalité nouvelle, inconnue, pour laquelle nous n'avions pas de représentations mentales et symboliques.

Enfin, le traumatisme est aussi associé, dans la littérature psychanalytique (Freud, 1926 ; Freud, 1920), à « une effraction de la barrière de protection du moi » entraînant une surexcitation pulsionnelle et nourrissant l'angoisse. La présence du virus et le potentiel danger que celui-ci présente pour la vie et la santé de certaines personnes constituent un événement potentiellement traumatique qui fait irruption dans notre monde intérieur. En ce sens, la rencontre potentielle avec la mort et toute autre expérience intrusive entravant la capacité de symbolisation de la personne et vécue comme indicible, innommable, est une expérience traumatique entraînant chez la personne une rupture psychique (Barrois, 1988 ; Baubet et Moro, 2000 ; Papazian-Zohrabian et al., 2019).

Lorsque l'événement extérieur est vécu comme une menace sans qu'il y ait effraction, nous parlons de « stress » qui nourrit l'angoisse (Lebigot, 2009). La pandémie est un contexte stressant qui va donc faire croître la probabilité d'anxiété. Dans certaines situations, des rencontres brutales avec la mort, la réalité ou l'éventualité de la perte vont entraîner des traumatismes et parfois des deuils.

Plusieurs expressions québécoises représentent la conception psychanalytique des traumatismes : « ça me rentre dedans », « ça entre dans ma bulle » « ça vient me chercher » sont des expressions qui décrivent bien l'effraction traumatique et la mobilisation des émotions négatives (haine et angoisse) qui en résultent. Afin de survivre et de s'adapter à la situation traumatique, le sujet se défend contre l'angoisse mobilisée à travers des mécanismes de défense, dont le refoulement des impressions traumatiques, qui est bien représenté par l'expression « tasser les émotions ».

Nous soulignons ces expressions afin de vous aider à repérer des signes liés à une interprétation potentiellement traumatique de la pandémie.

En ce qui concerne les deuils, ils peuvent être entraînés par toute perte définitive d'un objet investi d'amour ou d'un objet d'attachement (objet significatif). Cette perte peut être liée à la mort ou non. L'objet perdu peut être un être humain, mais aussi un animal, un idéal, une valeur (Bacqué, 1992 ; Hanus, 1994 ; Papazian-Zohrabian, 2013 ; Papazian-Zohrabian, 2015 ; Papazian-Zohrabian, 2016). Dans ce contexte de pandémie, de nombreuses personnes ont perdu des êtres chers, d'autres ont perdu leur santé, leur emploi, leurs liens ou encore leur style de vie.

Ce vécu va à son tour influencer l'adaptation et l'apprentissage scolaires des jeunes.

3. Conséquences éventuelles de la pandémie sur la santé mentale, l'adaptation et les apprentissages des jeunes

Les études sur l'influence des traumatismes et des deuils relèvent un plus haut taux de décrochage scolaire chez les jeunes (Dyregrov, 2004 ; Porche et al., 2011). Des problèmes d'autorégulation (Olson et al., 2009), des troubles de l'attention (Compas et Boyer, 2001), des difficultés de symbolisation, d'expression (Papazian-Zohrabian, 2015 ; Papazian-Zohrabian, 2016), une fatigue (liées aux cauchemars et à l'insomnie) (Papazian-Zohrabian, 2015 ; Papazian-Zohrabian, 2016) ainsi qu'un manque de disponibilité cognitive pour la tâche (Davou et Widdershoven-Zervakis, 2004 ; Papazian-

Zohrabian, 2015 ; Papazian-Zohrabian, 2016 ; Worden, 1996) peuvent être notés chez les jeunes traumatisés. Quant aux jeunes endeuillés, les chercheurs soulignent un manque de motivation et d'implication (Davou et Widdershoven-Zervakis, 2004), et des problèmes de compréhension, et ce, surtout dans les matières nécessitant une grande concentration, comme les mathématiques, les sciences et la grammaire (Dyregrov, 2004). Ces phénomènes affectent aussi l'adaptation scolaire. Certains auteurs relèvent chez les jeunes traumatisés la présence de signes d'agitation, d'agressivité et de repli sur soi (Beiser, 2010 ; Papazian-Zohrabian, 2016 ; Papazian-Zohrabian et al., 2019 ; Puentes-Neuman et al., 2007 ; Skokauskas et Clarke, 2009) ainsi que des problèmes d'autorégulation des émotions et des comportements (Olson et al., 2009).

Mis à part le mal-être généré par la pandémie, ainsi que le potentiel de traumatisme et de deuil, le confinement et la distanciation sociale ont probablement eu leur part d'influence sur la santé mentale, l'adaptation et les apprentissages scolaires de nos jeunes.

Le tableau suivant représente les conséquences probables de la pandémie sur la santé mentale de tous, des élèves comme des acteurs scolaires, ainsi que sur l'adaptation et les apprentissages des jeunes.

Santé mentale de tous	Adaptation des jeunes	Apprentissages des élèves
- Anxiété (angoisse de la mort, angoisse de la perte) - Anxiété face à l'inconnu, l'incertain - Anxiété de performance (élèves ou enseignants) - Sentiment de perte - Affects dépressifs ou dépression - Traumatismes (nouveaux ou réactualisés)	- Agitation - Agressivité - Repli sur soi - Problèmes d'autorégulation - Frustrations sociales - Solitude - Peur du contact humain	- Problèmes d'autorégulation - Difficultés de concentration ou trouble de l'attention - Difficultés de symbolisation, d'expression - Manque de disponibilité cognitive pour la tâche - Désorganisation et fatigue - Démotivation envers les études

Les **adolescents** et les **jeunes adultes** ont probablement été particulièrement marqués par le confinement et la distanciation sociale, qui les ont obligés à aller à l'encontre de leurs désirs, de leur nature. L'équilibre psychique et la santé mentale de ces jeunes sont caractérisés par le mouvement, les activités sociales et sportives, l'emploi ou les études. Le mouvement inverse imposé par la pandémie a mis à rude épreuve la santé mentale de nos adolescents. Des difficultés financières et sociales/relationnelles se sont parfois ajoutées à des frustrations sociales ou scolaires et ont favorisé chez certains jeunes l'augmentation des dépendances (cyberdépendance et autres).

Les témoignages de certaines familles nous amènent aussi à noter des conséquences positives du confinement pour certains élèves, ce qui vient confirmer la diversité des rapports à la pandémie et la

subjectivité des perceptions en lien avec la situation et l'interprétation que chaque personne en fait. Ainsi, la période de confinement a été pour certains l'occasion rêvée pour des retrouvailles familiales, pour l'amélioration des liens parents-enfants et pour la réparation des carences affectives. D'autres ont apprécié le ralentissement du rythme de vie imposé par le contexte de pandémie.

4. Résilience

La résilience est un concept récent qui désigne la capacité de « rebondir » après un traumatisme (Cyrulnik, 2003). Delage (2002), quant à lui, définit la résilience comme un processus dynamique, un travail toujours remis sur le chantier, une régulation complexe entre des zones de forces et des zones de vulnérabilité mobilisées ensemble lors d'un événement traumatique. Les deux concepts sous-jacents au concept de résilience et qui en constituent les assises sont le lien et le sens (Cyrulnik, 2003). Les capacités du monde interne propre à l'individu résilient ne peuvent se développer que grâce aux apports de l'environnement et au tissage des liens individu-environnement (Cyrulnik, 1999). Selon cet auteur, certains facteurs individuels et environnementaux favorisent le développement de la résilience chez une personne; nous les présentons dans le tableau ci-dessous.

Facteurs individuels favorisant la résilience	Facteurs environnementaux favorisant la résilience
■ Perspicacité ■ Indépendance ■ Aptitude aux relations ■ Sens de l'initiative ■ Créativité ■ Humour	■ Solidarité ■ Amour/Affection ■ Soutien (familial, social, institutionnel, gouvernemental) ■ Écoute authentique ■ Échange authentique

La résilience coexiste avec les traumatismes, et tous deux sont des processus psychiques dynamiques qui peuvent être influencés par l'environnement. Autrement dit, l'école peut représenter le contexte qui influence positivement le développement des stratégies de résilience des élèves, notamment par l'élaboration des traumatismes et des deuils, en vue du développement du bien-être des jeunes.

Attention!

Il est important de ne pas considérer la résilience comme un phénomène statique afin de ne pas figer l'état psychologique d'une personne et de ne pas la priver de soutien et d'accompagnement en cas de besoin.

La disparité dans les vécus et les expériences, la prévalence des traumatismes ou la résilience chez une personne nous amènent à souligner l'importance de connaître chacun des élèves et leur famille. Cette meilleure connaissance peut permettre aux intervenants d'évaluer le potentiel de souffrance ou de détresse psychologique de ces individus afin de proposer des pistes pour leur accompagnement, la promotion de leur santé

mentale et le développement de leur résilience.

5. Recommandations et pistes pour la promotion de la santé mentale des élèves

En considérant que la pandémie est une situation globale vécue collectivement et qui affecte tous les systèmes dans lesquels la personne évolue, la réponse à ce contexte devrait elle aussi être collective et systémique. En ce sens, l'école est l'endroit idéal, naturel et sécurisant pour accompagner et soutenir les jeunes dans ces moments difficiles de leur vie.

5.1 Principes de l'accompagnement des élèves

Il serait recommandé que l'accompagnement offert aux élèves se base sur quelques principes. Tout d'abord, il est important que la relation éducative entre l'élève et son enseignant ou l'intervenant impliqué soit sauvegardée. Dans le cas où les relations sont discontinues, par exemple, à cause d'une interruption de la fréquentation scolaire, cette relation entre l'élève et l'enseignant ou l'intervenant peut être ébranlée. Afin de la favoriser, les intervenants peuvent privilégier une écoute bienveillante, organiser des moments d'échange, encourager l'entraide et la solidarité entre les élèves. Une fois cette ambiance sécurisante créée, face à un élève en potentiel mal-être, il est d'une grande importance de connaître sa réalité et celle de sa famille et d'évaluer ensuite ses besoins psychosociaux et éducatifs. Les intervenants doivent s'interroger sur les besoins et la situation familiale des élèves. Par exemple, la perte d'un être cher, la perte d'emploi ou l'isolement peuvent entraîner des enjeux et des défis particuliers. En comprenant mieux la réalité du jeune et en dégageant les facteurs de protection ou les facteurs de risque pouvant moduler sa santé mentale, les divers acteurs du milieu scolaire peuvent orienter plus finement leurs actions (p. ex. augmentation des facteurs de protection, diminution des facteurs de risque). Avec une meilleure compréhension des besoins des élèves, les enseignants peuvent et doivent adapter leurs pratiques, par exemple en concevant des activités créatives, mais aussi des activités qui permettent la construction du sens des apprentissages et d'un sens positif du monde et de la vie. La figure 2 résume ces grands principes pour un accompagnement optimal des élèves.

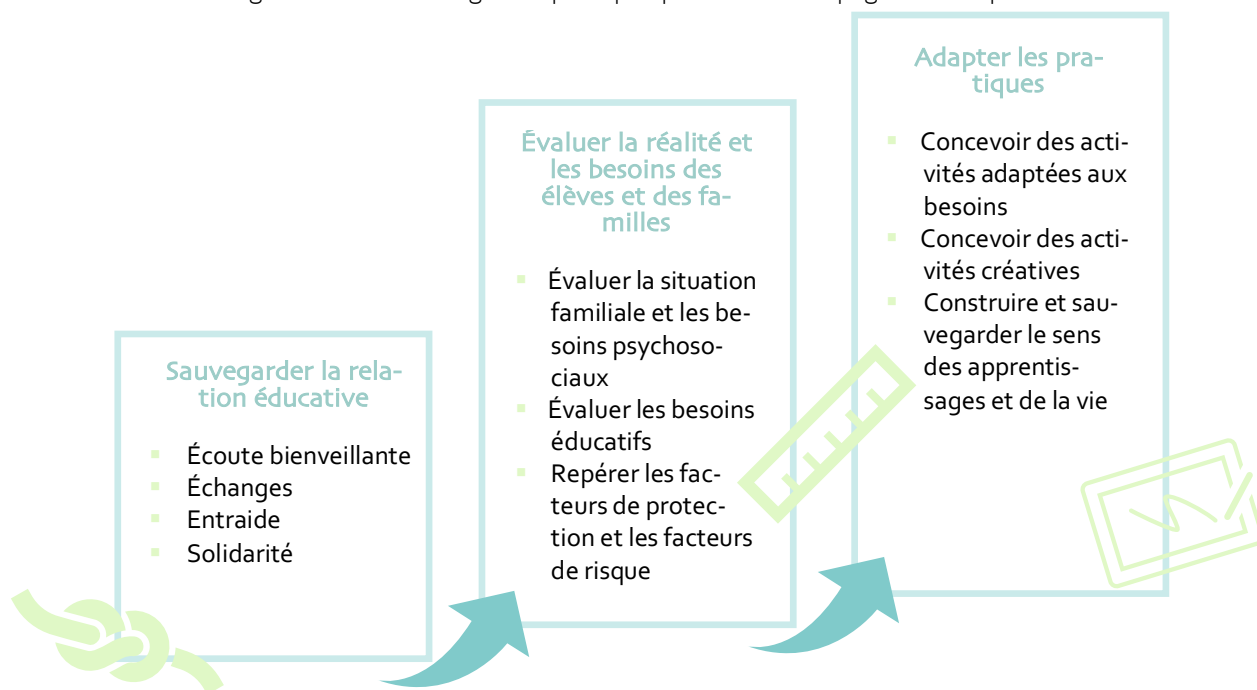


Figure 2. Principes pour un accompagnement optimal des élèves

5.2 Permettre l'élaboration des deuils et des traumatismes ainsi que le développement de la résilience

Le tableau ci-dessous présente les stratégies les plus importantes qui permettent l'élaboration des deuils et des traumatismes et le développement de la résilience des jeunes.

Développement de la résilience	Élaboration des deuils	Élaboration des traumatismes
- La construction d'un sens positif - Les liens (familiaux, sociaux communautaires, éducatifs) - La créativité (individuelle, familiale, sociale) - La parole et le récit narratif (Cyrulnik, 2003)	- La présence des rituels de deuil - Le discours sur la perte et l'objet perdu - L'expression libre de la souffrance et des émotions (Papazian-Zohrabian, 2015 ; Papazian-Zohrabian, 2016 ; Papazian-Zohrabian et al., 2019)	- La rupture du silence et de la paralysie psychique - La symbolisation de l'irreprésentable et l'indicible - L'expression symbolique ou réelle des émotions : angoisse, colère, détresse - La construction d'un sens quant aux expériences vécues - Un travail de liaison allant à l'encontre des ruptures. Papazian-Zohrabian, 2015 ; Papazian-Zohrabian, 2016 ; Papazian-Zohrabian et al., 2019)

Le moyen le plus important pour permettre le développement de ces stratégies est la création d'espaces pour la symbolisation, l'expression et la construction de sens. Par conséquent, dès le début de la rentrée scolaire et dès le retour des élèves à l'école, les acteurs scolaires devraient proposer une écoute bienveillante et définir un cadre clair (espace/temps) afin de :

- permettre la parole et le discours sur la pandémie et le coronavirus, par des activités orales, écrites, artistiques, scientifiques, etc. ;
- aller à l'encontre des ruptures par des activités de liaison : passé-présent, vie-mort, situation avant-après la pandémie ;
- « jouer » symboliquement avec la nouvelle situation scolaire: créer une distance psychique avec le virus et la pandémie afin d'éloigner le potentiel de traumatisme.

5.3 Quelques pistes d'accompagnement et d'intervention systémique en milieu scolaire

Dans ce qui suit, nous proposons quelques pistes afin d'assurer des conditions favorisant le bien-être des élèves. Ces activités supposent le retour des élèves à l'école et un contact direct avec les jeunes. La situation est différente dans les collèges et les universités. Elle l'est aussi pour tous ceux qui restent confinés en raison d'un rapport plus fragilisant avec la COVID-19.

Une fois la réalité du jeune comprise et ses besoins psychosociaux et éducatifs évalués, des initiatives scolaires ciblant l'augmentation et le renforcement des facteurs de protection et la diminution des facteurs de risques lui seront bénéfiques. Pour ce faire, une intervention systémique basée sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté serait adéquate. Nous proposons de développer dans les écoles l'accompagnement psychosocial des jeunes (voir le guide *L'Accompagnement psychosocial en milieu scolaire* dans la section des ressources complémentaires).

Pour calmer l'anxiété liée à l'incertitude, la perte des repères ou les traumatismes, il est nécessaire de proposer aux jeunes un climat scolaire sécurisant et une relation éducative constante et bienveillante.

De plus, les acteurs scolaires pourraient concevoir et proposer des activités de réseautage, de soutien, de solidarité et d'entraide pour ainsi participer au développement de la résilience collective.

Par ailleurs, les tensions (anxiété, colère, frustrations) nourries chez les jeunes par le contexte de pandémie (confinement, distanciation, dangers, ruptures) ont besoin d'être reconnues par les adultes signifiants et déchargées sans être pathologisées. Les activités sportives, sociales et communautaires organisées par l'école et à l'école pourraient favoriser cette décharge sans stigmatiser le jeune.

Enfin, les affects refoulés, réprimés, les expériences traumatiques non symbolisées tireraient profit d'activités symboliques variées. Ces activités pourraient être menées individuellement ou collectivement. Elles pourraient être verbales, telles que les groupes de parole (voir le guide *Mener des groupes de parole en contexte scolaire* dans la section des ressources complémentaires), les jeux symboliques ou les marionnettes, mais elles pourraient aussi être artistiques, telles que le dessin libre, l'improvisation ou la création théâtrale, la danse, les arts plastiques et visuels libres (p. ex. voir les activités du groupe Sherpa, dont certaines sont présentées dans la section des ressources complémentaires). En ce qui concerne les groupes de parole, nous proposons un thème complémentaire à ceux présents dans le guide *Mener des groupes de parole en contexte scolaire* pour aborder la pandémie.

Mener un groupe de parole sur le thème de la pandémie

Afin de mieux comprendre l'approche dans laquelle s'inscrit cette activité, nous vous invitons fortement à consulter le guide *Mener des groupes de parole en contexte scolaire* avant d'entamer cette discussion avec les élèves.

En guise de rappel, les groupes de parole sont des espaces de parole libre permettant aux élèves de discuter de thématiques variées. Dans le but de favoriser la liberté d'expression, cette activité ne doit pas avoir de visées évaluatives ou pédagogiques ; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions. Il est donc important de considérer toutes les interventions des élèves comme étant

pertinentes. Certaines conditions préalables peuvent favoriser le bon déroulement de l'activité dans les classes. Par exemple, une bonne gestion de classe, une bonne relation éducative, une absence de conflit majeur au sein du groupe et une maîtrise suffisante de la langue d'enseignement peuvent favoriser l'établissement d'un sentiment de sécurité et de confiance (Papazian-Zohrabian et al., 2017, p. 7).

En plus de ce cadre, certaines règles doivent être appliquées par l'animateur afin de maintenir un cadre propice à l'expression libre. Il est important de valoriser le respect, le non-jugement et la confidentialité de ce qui est présenté par les élèves et les intervenants au sein des groupes. Bien que nous conseillions que les groupes de parole aient lieu dans le local de la classe, il est important de créer un espace symbolique différent de l'environnement scolaire pour les groupes de parole. Il faut donc créer une séparation entre la période des apprentissages et celle du groupe de parole. Par exemple, des rituels d'ouverture et de fermeture peuvent aider à délimiter ces différentes périodes. Encore une fois, nous vous suggérons de consulter le guide *Mener des groupes de parole en contexte scolaire* afin d'avoir davantage d'informations sur les principes et les lignes directrices pour mettre en œuvre cette activité à l'école.

Thème supplémentaire : La pandémie

Déroulement de la séance :

- Rituel d'ouverture
- Rappel des règles
- Amorce
- Discussion
- Rituel de fermeture

Discussion/Réflexions et questionnements possibles

En vue d'aborder le thème de la pandémie et les retombées de celle-ci dans la vie des élèves, plusieurs questions peuvent favoriser la discussion : quand avez-vous entendu parler pour la première fois du coronavirus ? Quels sont les changements entraînés par le contexte de la pandémie ? Au printemps ? Cet été ? Maintenant ?

Pour aller plus loin, il est possible de questionner les élèves sur ce qu'ils n'ont pas aimé ou sur ce qu'ils ont aimé de la situation (p. ex. est-ce qu'il y a des choses que vous n'avez pas aimées de la situation ? ou au contraire, que vous avez appréciées ?). Des questions distinguant le contexte à la maison et à l'école peuvent aussi être abordées (p. ex. comment avez-vous vécu la pandémie à la maison ? À l'école ?).

Amorce avec les élèves du primaire

Après avoir présenté l'image⁵ ci-dessous aux élèves, l'animateur peut demander au groupe : Quelle est la différence entre les deux fillettes sur la photo ? À quoi cela vous fait-il penser ?



5.4 L'éducation à la mort

La mort fait partie de la vie et elle en est le point final. Les enfants découvrent en général la mort progressivement, à travers leurs divers contacts avec les éléments vivants de la nature: les plantes, les animaux et les êtres humains. Selon Hanus (1994), avant l'âge de 5 ans, les enfants n'ont pas une conception réelle de la mort. Ils perçoivent que des mots comme « mort », « tuer » ont une connotation négative, mais ne comprennent pas du tout ce qu'est la mort (Hanus, 1994 ; Papazian-Zohrabian, 2004). L'enfant acquiert la notion de l'irréversibilité de la mort vers 5-6 ans. Il comprend alors que l'être vivant qui meurt ne revient plus à la vie. C'est à cet âge que les questionnements sur les aïeux décédés et sur le début et la fin de la vie abondent. Vers 8-9 ans, l'enfant réalise que tous les êtres vivants meurent. Il comprend alors l'universalité de la mort et prend conscience de l'éventuel décès de ses proches, mais aussi de l'éventualité de sa propre mort (Hanus, 1994). L'angoisse de la mort devient alors une source d'anxiété pour le jeune. Par conséquent, la nature du deuil de l'enfant va dépendre de son âge et de sa maturité affective et cognitive (Bacqué, 1992). Une rencontre précoce avec la mort va accélérer ce processus maturatif, mais va aussi compliquer le deuil.

Les adultes signifiants autour des enfants (p. ex. les parents, les enseignants, et les éducateurs) sont souvent confrontés à leurs interrogations sur la mort. Il est important de souligner que parler de la mort aux enfants, expliquer le phénomène, répondre à leurs questions, c'est promouvoir leur

⁵ www.flaticon.com/authors/icongeek26

développement affectif et cognitif. Selon Bacqué (1992), les explications sur la mort ont toujours une « vertu calmante » (p.60). L'inconnu devient alors plus connu, mieux compris.

Le contexte actuel de pandémie a amené nos jeunes à côtoyer la mort, le danger de mort et de perte, rendant indispensable un discours normalisant sur la mort. L'école est encore une fois le lieu idéal pour aborder ce sujet sensible et important. Si l'éducation à la sexualité débute avant la sexualité, l'éducation à la mort doit commencer avant de vivre un deuil (Abrás, 2006). La mort est souvent un sujet tabou. Ce silence sur la mort est renforcé par les traumatismes et les deuils traumatiques vécus par les adultes signifiants autour des enfants (Papazian-Zohrabian, 2015 ; Papazian-Zohrabian, 2016). Parler de la mort pourrait non seulement favoriser l'élaboration des deuils et la symbolisation des traumatismes (Papazian-Zohrabian et al., 2019) et participer au développement du bien-être psychologique des jeunes et de leur la maturité affective, mais pourrait aussi affecter positivement d'autres dimensions développementales et approfondir certaines dimensions éducatives.

Ressource complémentaire

Les Zophes : dix grandes questions pour construire une réflexion éthique (voir la section des ressources complémentaires)

Ce schéma représente les bienfaits éventuels d'un programme d'éducation à la mort à l'école. Le programme aurait quatre dimensions : philosophique (éthique), scientifique (cognitive), socioculturelle et affective.

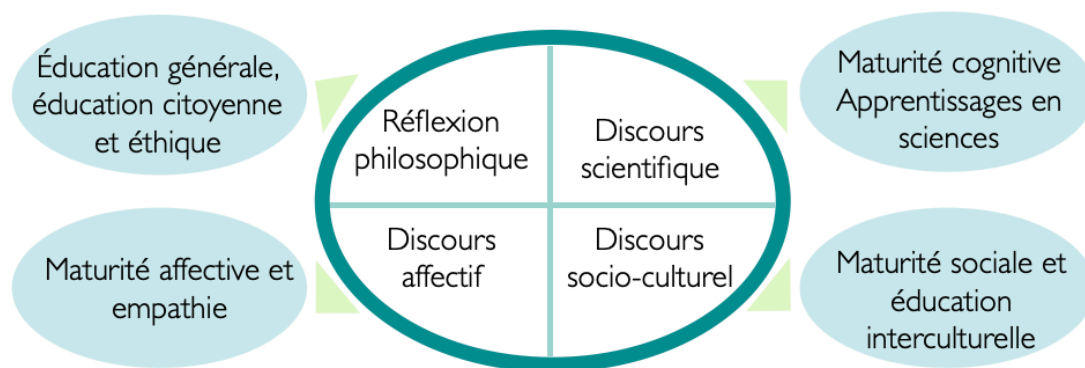


Figure 3. Dimension de l'éducation à la mort et apports éducatifs et développementaux

L'éducation à la mort peut se baser sur divers outils et supports : du matériel pédagogique (Les Zophes) ou la littérature jeunesse, tout comme des albums pour enfants et adolescents (Abrás, M. 2006).

5.5 L'enseignement à distance ou dans certains cas l'école virtuelle

Ce contexte de pandémie a obligé de nombreux établissements d'enseignement à passer à l'enseignement à distance. Certains centres de services scolaires ont été amenés à créer des écoles virtuelles pour les élèves et les enseignants confinés ou obligés d'éviter l'école pour des raisons médicales. Les recommandations suivantes visant le développement du bien-être des élèves pourraient soutenir ces initiatives :

- assurer le lien éducatif ou la relation d'aide et une écoute bienveillante même à distance ;
- évaluer la situation familiale (conséquences de la pandémie sur la situation socio-économique de la famille, conditions du confinement, besoins psychosociaux) ;
- repérer les facteurs de protection et les facteurs de risque et la présence ou le potentiel de détresse psychologique ;
- évaluer le potentiel de deuil et de trauma ;
- concevoir des activités adaptées aux besoins ;
- concevoir des activités créatives ;
- construire et sauvegarder le sens des apprentissages, de la vie ;
- prendre conscience du point commun entre élèves et enseignants confinés ou obligés de faire l'école à distance, prendre conscience de leur rapport à la COVID-19 et s'en servir pour le développement de relations empathiques.

Le contexte de pandémie vécu collectivement souligne les similitudes entre les expériences et les vécus face à la maladie, à la perte, au danger et à la mort. Il met en relief l'interdépendance entre le vécu des élèves, celui de leurs parents et celui des acteurs scolaires.

En ce sens, le bien-être psychologique des élèves en contexte scolaire dépend aussi du bien-être psychologique de leurs enseignants et des divers acteurs scolaires.

6. Bien-être des enseignants et des autres membres du personnel scolaire

Le bien-être psychologique au travail chez le personnel scolaire est une question d'intérêt, et ce, indépendamment de la situation particulière engendrée par le nouveau coronavirus. Cela dit, les adaptations requises par les enseignants et les autres membres du personnel scolaire peuvent avoir des retombées sur l'état de ces travailleurs. Afin de préciser les retombées inhérentes au contexte de la pandémie sur le bien-être psychologique au travail, nous présentons dans cette section les cinq dimensions associées à ce concept telles que détaillées par Dagenais-Desmarais (2010). Bien que les éléments présentés ci-dessous s'adressent principalement aux enseignants, les grands principes du bien-être à l'école peuvent aussi s'appliquer aux autres membres du personnel scolaire.

Dagenais-Desmarais (2010) définit le bien-être psychologique au travail comme une expérience positive perçue par les individus et qui se construit par des dimensions individuelles, interpersonnelles, mais aussi organisationnelles. Cette définition implique à la fois que l'individu ait un sentiment général de bien-être, mais aussi que celui-ci s'engage dans une démarche de développement professionnel.

Les cinq dimensions interreliées qui lui sont associées sont l'adéquation interpersonnelle, la reconnaissance perçue, l'épanouissement, la volonté de s'engager et le sentiment de compétence au travail, point sur lequel nous reviendrons. En contexte scolaire, des adaptations à ce modèle conçu pour le bien-être psychologique au travail général peuvent être effectuées. En effet, il est à propos d'adapter cette conception au milieu scolaire, où certaines particularités du contexte peuvent teinter ces dimensions. C'est le cas, par exemple, de l'adéquation interpersonnelle au travail, où les relations ne se limitent pas aux collègues et aux supérieurs, mais qui s'étendent à toute la communauté scolaire, incluant les élèves et leurs parents, mais aussi des acteurs externes à l'école avec qui les enseignants sont parfois amenés à collaborer afin de répondre aux besoins des élèves.

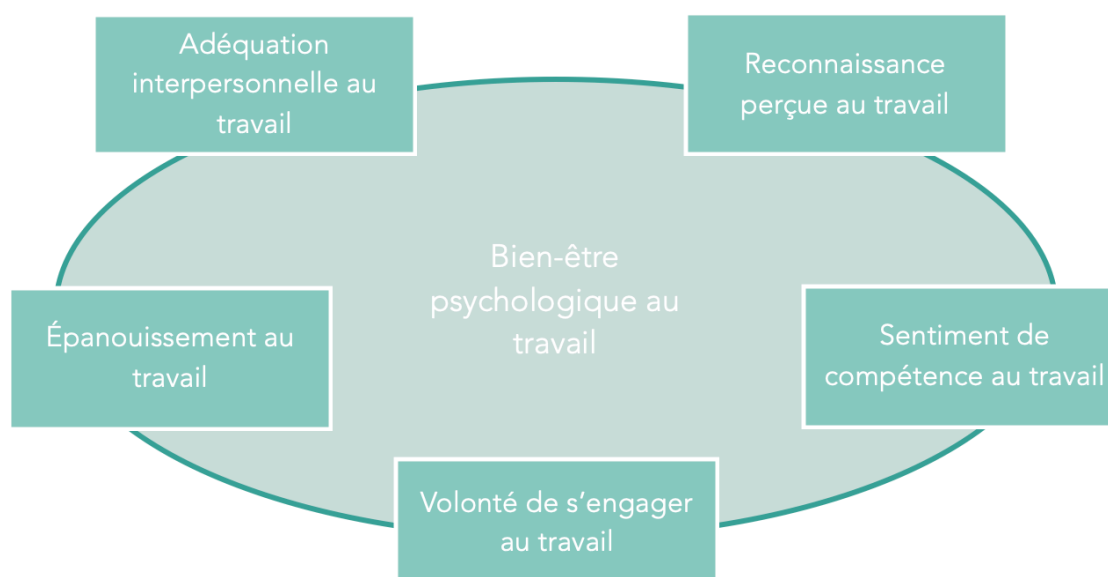


Figure 4. Dimensions du bien-être psychologique au travail (adapté de Dagenais-Desmarais et Privé, 2010)

L'adéquation interpersonnelle au travail

La dimension de l'adéquation interpersonnelle au travail peut faire référence aux relations positives qui sont vécues en contexte de travail (Dagenais-Desmarais, 2010). À l'école, ces relations peuvent être entretenues avec plusieurs acteurs de la communauté scolaire. Alors que les relations positives sont décrites par un bon nombre d'auteurs comme étant importantes en enseignement (Day et Qing, 2009 ; Lam, 2019 ; Roffey, 2012 ; Soini et al., 2010), en contexte de pandémie, notamment à cause des gestes de protection, celles-ci peuvent être limitées. Cependant, les relations interpersonnelles positives doivent être privilégiées et encouragées, car l'environnement social scolaire est crucial pour les enseignants. Par ces liens, les enseignants peuvent recevoir du soutien émotionnel ou encore partager la responsabilité de la réussite et de l'épanouissement des élèves (Soini et al., 2010). Par ailleurs, les relations entre les enseignants et leurs collègues peuvent favoriser une réflexion sur leur travail et agir comme un miroir pour les aider à mieux percevoir leur pratique, notamment après avoir vécu une situation difficile (Soini, 2010).

L'épanouissement au travail

L'épanouissement peut faire référence au développement du plein potentiel du travailleur dans son emploi (Dagenais-Desmarais, 2010). Cette dimension peut être associée au sentiment de se réaliser qu'éprouve un enseignant qui aime les défis que lui propose l'enseignement. Cela peut également être perçu par la fierté, l'amour ou le sens donné au travail (Dagenais-Desmarais, 2010). Alors que le contexte scolaire peut favoriser l'épanouissement des élèves et des enseignants (Lam, 2019), la situation actuelle des enseignants peut avoir des retombées sur cette dimension. Par exemple, certaines facettes de l'enseignement peuvent être modifiées (p. ex. liens avec les élèves) ou encore l'investissement dans des projets spéciaux peut être limité (p. ex. temps, risque de contamination). Au printemps 2020, certains enseignants ont également dû annuler des projets ou encore les laisser en suspens, ce qui peut influencer leur motivation à s'impliquer de nouveau dans des activités qui risquent d'être interrompues une fois de plus cette année. Afin de favoriser le développement du bien-être au travail des enseignants, il est possible de promouvoir la mise en œuvre de projets et la mise en place d'un environnement qui corresponde à leurs aspirations et d'en faire la planification à court terme.

Le sentiment de compétence au travail

Le sentiment de compétence peut notamment référer au sentiment de contrôle que le travailleur peut éprouver lorsqu'il effectue les différentes tâches qui découlent de son poste (Dagenais-Desmarais, 2010). Bien qu'il soit difficile de cerner les tâches que l'enseignant doit assumer, notamment à cause de la nature informelle ou changeante de certaines d'entre elles (Maranda et al., 2014 ; Tardif et Lessard, 1999), il est d'autant plus difficile de les circonscrire dans le contexte actuel. En effet, plusieurs tâches peuvent être ajoutées à celles normalement prescrites pour les enseignants. En guise d'exemple, pensons à la gestion des gestes de protection nécessaires pour se conformer aux directives ministérielles de santé publique. Par ailleurs, l'enseignement avec un masque ou la distanciation requise pour assurer la sécurité de tous peut aussi entraîner des enjeux, comme la nécessité de parler plus fort, certaines difficultés dans la communication ou encore une distance qui ne favorise pas les liens avec les élèves. Dans la littérature, nous observons que les tâches pour lesquelles les enseignants ne sont pas formés et qui sont tout de même assumées par ces travailleurs peuvent leur occasionner du stress (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2009). Cet inconfort à l'égard des tâches externes à leur formation initiale s'accroît lorsque celles-ci ne sont pas liées à l'enseignement (p. ex. soutien psychosocial pour répondre aux besoins des élèves) (Mcneely et al., 2017), c'est pourquoi il est d'autant plus important d'être vigilant par rapport à la santé mentale et au bien-être au travail dans le contexte actuel. Par ailleurs, d'autres situations, comme le partage de matériel ou encore l'adaptation aux nouvelles technologies utilisées dans l'enseignement, peuvent aussi venir ébranler le sentiment de compétence. Des réflexions sur les tâches à assumer et les changements à opérer peuvent aider les travailleurs à retrouver un certain contrôle sur les actions qu'ils effectuent. De plus, il est pertinent de se rappeler que le contexte est complexe et qu'il nécessite une grande capacité d'adaptation.

La volonté de s'engager au travail

La volonté de s'engager au travail peut être perçue par le désir du travailleur de s'impliquer dans les activités qui favorisent le succès de son organisation (Dagenais-Desmarais, 2010). Chez l'enseignant, cela pourrait se concrétiser, par exemple, par le souhait de voir ses élèves réussir, car cette réussite est en accord avec les visées de l'école. En contexte de pandémie, le soutien de la réussite scolaire

ou encore l'investissement dans les activités parascolaires offertes aux élèves peuvent être modifiés. Les enseignants peuvent être amenés à s'engager différemment dans leur travail (p. ex. enseignement à distance, adaptation du matériel d'enseignement).

Par ailleurs, chez les enseignants, il est possible de tisser un lien entre la charge de travail, le sentiment de contrôle et le niveau d'engagement à l'école (Sass et al., 2011). Un certain équilibre entre les tâches qui sont demandées et ce qu'elles impliquent comme investissement de la part des enseignants peut mener à un engagement plus grand en contexte de travail (Sass et al., 2011). Cependant, l'inverse est aussi observé. Ainsi, un enseignant qui doit assumer une multitude de tâches qui nécessitent un grand investissement de sa part peut s'engager au travail ou encore se désengager. En contexte de pandémie, avec tous les changements associés à la pratique, les adaptations peuvent sembler trop importantes pour certains et nuire à leur volonté de s'engager au travail. Aussi, il est possible de penser qu'une anxiété, nourrie par le retard scolaire de certains élèves et tous les projets inachevés lors de l'année précédente, peut entraîner une paralysie et, par conséquent, influencer négativement cette volonté de s'engager au travail.

La perception d'avoir une certaine reconnaissance au travail

Cette dimension peut être associée à la reconnaissance que le travailleur reçoit en regard des actions qu'il a réalisées (Dagenais-Desmarais, 2010). En éducation, la reconnaissance peut provenir de plusieurs acteurs, notamment des élèves ou des parents, par leurs remerciements. Day et Qing (2009), tout comme Théorêt et Leroux (2014), soulignent que la reconnaissance peut être un facteur ayant des retombées positives sur le bien-être. Elle peut aider les enseignants (et les élèves) à se sentir valorisés et appréciés dans leur travail (Roffey, 2012). En contexte de pandémie, il peut être plus complexe de reconnaître les efforts des travailleurs scolaires à leur juste mesure. En effet, certains repères relatifs au travail sont bousculés, et il peut être difficile d'observer l'investissement et les bons coups des enseignants et des autres membres du personnel scolaire. Nous reviendrons sur cette dimension dans les pistes d'intervention.

Les différentes dimensions proposées par Dagenais-Desmarais (2010) nous permettent d'illustrer comment le bien-être psychologique au travail peut être conceptualisé. Plus précisément, nous avons situé ces composantes dans une perspective enseignante tout en tissant des liens avec la réalité de la pandémie. Alors que nous avons évoqué certains éléments qui peuvent avoir une influence positive sur le développement du bien-être au travail chez les enseignants, des facteurs individuels (p. ex. le genre, l'expérience en enseignement, le statut d'employé ou le niveau d'éducation), professionnels (p. ex. les croyances en enseignement, les pratiques enseignantes, les activités de développement en enseignement) et organisationnels (p. ex. le climat de l'école, l'environnement de classe, le soutien de la part de la direction scolaire, l'évaluation et la rétroaction qui leur est donnée, la coopération entre les employés, la charge de travail) peuvent également avoir une influence sur l'état de ces travailleurs (Yildirim, 2006).

En réponse à la situation décrite précédemment, nous proposons des pistes de solutions concrètes et adaptées aux changements imposés par la pandémie. Certaines sont conçues pour être mises en œuvre de façon individuelle, en groupe ou encore à l'école (institutionnelle). Afin d'identifier les pistes qui sont les plus susceptibles d'aider les enseignants dans leurs pratiques, il est important que ces démarches soient précédées d'un questionnement sur les préférences individuelles, sur les enjeux

vécus et sur les sources de stress afin d'identifier les ressources les plus appropriées pour un contexte donné.

7. Pistes pour favoriser le développement du bien-être psychologique au travail en temps de pandémie

Après avoir mentionné succinctement dans la section précédente quelques pistes pour favoriser le développement du bien-être psychologique au travail, nous en présenterons d'autres complémentaires. Certaines sont conçues pour être mises en œuvre de façon individuelle ou en groupe, alors que d'autres sont plus générales et concernent l'organisation (l'école). Bien que la littérature sur laquelle s'appuient ces éléments soit majoritairement orientée vers le développement du bien-être au travail chez les enseignants, les principes peuvent également être pertinents pour les autres membres du personnel scolaire.

7.1 Pistes individuelles

De la même façon que pour les élèves, certains facteurs de risques et certains facteurs de protection sont relatifs à l'individu (Théorêt et Leroux, 2014), alors que d'autres peuvent être associés à l'environnement dans lequel l'enseignant évolue. En plus des situations engendrées par le contexte actuel de pandémie, plusieurs éléments liés au bien-être psychologique au travail peuvent être similaires à ce qui était vécu par les enseignants avant la montée de la COVID-19. Certains traits individuels peuvent cependant être exacerbés par la situation. Pour favoriser leur bien-être de façon individuelle, les enseignants et les autres membres du personnel scolaire peuvent effectuer des actions à la maison et à l'école.

En ce qui concerne les actions qui peuvent être effectuées à l'extérieur de l'école, certaines pistes sont proposées par Théorêt et Leroux (2014, p. 49) à la suite d'une revue de littérature sur le sujet. Les auteures proposent, notamment :

- de se questionner sur les éléments pouvant favoriser son bonheur, et ce, chaque jour ;
- de planifier du temps pour effectuer des activités plaisantes tous les jours ;
- d'accepter de vivre des émotions négatives au travail.

Dans le contexte actuel, alors que les repères du travail sont bousculés par les changements, certaines stratégies, (p. ex. se questionner sur les éléments qui ont pu contribuer à son bonheur d'enseigner chaque jour au vu des défis et du déroulement de la journée, Théorêt et Leroux, 2014) peuvent aider à percevoir les aspects positifs qui sont parfois laissés de côté au profit des défis rencontrés. Les adaptations nécessaires dans le contexte de la COVID-19 peuvent être chronophages. Le travail peut alors prendre une place plus importante qu'à l'habitude en dehors de l'école, il peut donc être pertinent de planifier des activités plaisantes, et ce, tous les jours. Plus d'émotions négatives peuvent également être vécues dans le contexte actuel. Cela dit, il faut accepter de vivre ces émotions. Nous proposons également de se rappeler que le contexte requiert **une grande capacité d'adaptation** et qu'il est **transitoire**. Il est normal de se sentir parfois inconfortable. Précédemment, dans la figure 1, nous avons illustré le *temps* en pointillé pour souligner les continuités et les discontinuités qui peuvent être vécues par les différents acteurs scolaires. En ce sens, des planifications à court terme peuvent être judicieuses pour éviter d'être bousculé par les règles de la santé publique qui s'adaptent continuellement à la propagation du virus dans la communauté.

L'analyse de pratiques est également l'un des éléments pouvant favoriser le développement du bien-être (Lafortune et al., 2011). Dans le contexte actuel, il est d'autant plus important de se questionner sur les pratiques, car celles-ci doivent parfois être modifiées. Korthagen (2001) propose le modèle ALACT (*action, looking back to the action, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action, trial*), lequel détaille un processus en cinq étapes pour analyser les pratiques des enseignants. La figure 6 illustre cette séquence.

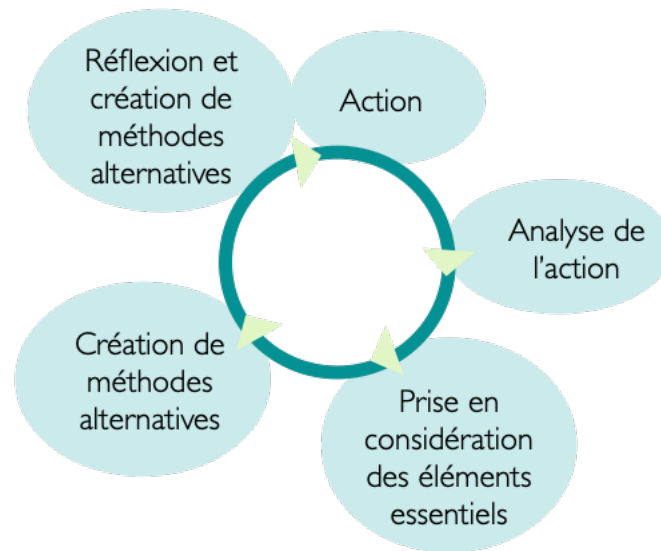
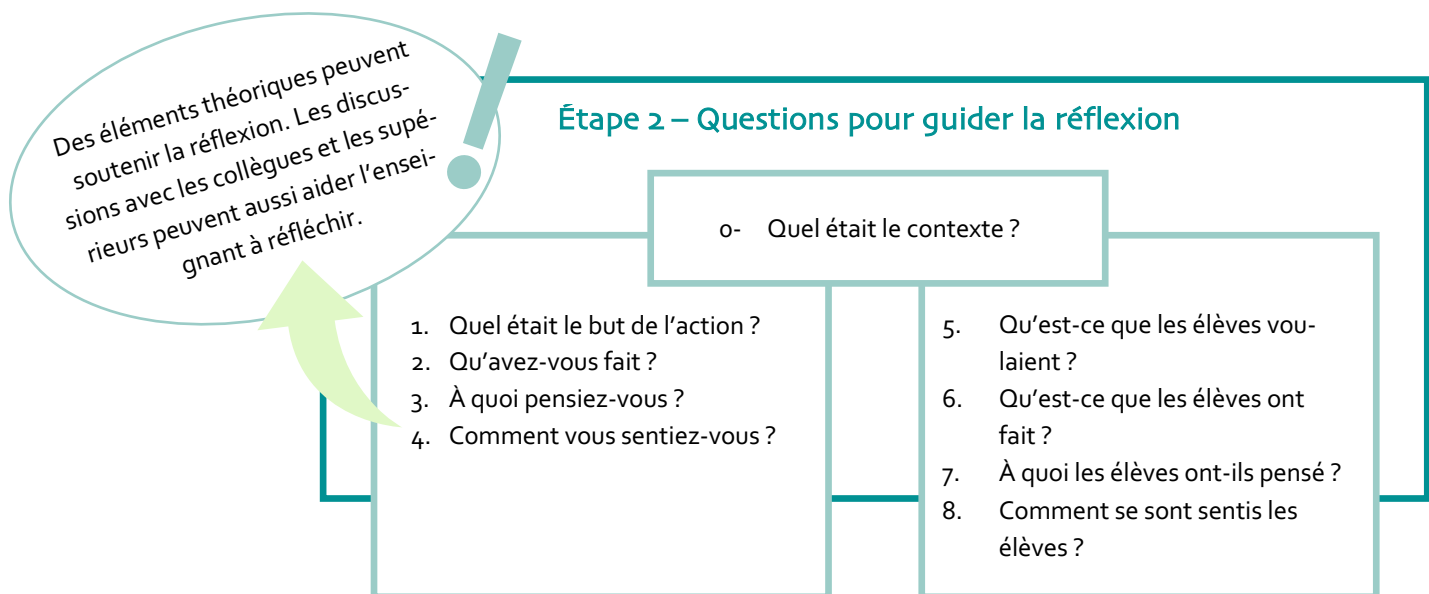


Figure 6. Analyse de pratique (adaptée de Korthagen, 2001)

Pour favoriser le « retour sur l'action » (cf. étape 2), l'auteur propose quelques questions pour diriger la réflexion de l'enseignant. Il suggère des questions relatives au vécu de l'enseignant et de l'élève. Celles-ci sont précédées par un retour sur le contexte afin de mieux situer l'action.



Bien que ces pistes puissent aider les enseignants ou les autres membres du personnel scolaire à s'interroger et à revoir leurs pratiques de façon individuelle, plusieurs initiatives collectives peuvent aussi contribuer à favoriser le développement du bien-être au travail.

7.2 Pistes en groupe

Le milieu scolaire comprend des relations interpersonnelles très particulières. En effet, les relations sont tout aussi complexes que variées : les membres du personnel scolaire doivent composer avec les enfants et leurs parents, les collègues, les supérieurs et les autres travailleurs à l'école et à l'extérieur de celle-ci. Couplées à des démarches individuelles (p. ex. analyse de pratiques) ou effectuées seules, les actions en groupe peuvent également avoir des retombées positives sur le bien-être au travail. Dans cette section, nous présentons de façon plus spécifique le soutien social et les groupes de parole.

Soutien social

En ce qui concerne le soutien social, plusieurs études soulignent l'apport positif de ce facteur sur le développement du bien-être, et ce, autant dans une perspective générale (Siedlecki et al., 2013) que dans une perspective axé sur le travail (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 ; Lam, 2019). Le soutien social peut être défini comme un processus transactionnel complexe qui comprend une relation dynamique entre la personne et son réseau de soutien (Vaux, 1988). En d'autres mots, le soutien social est un échange bidirectionnel entre un individu et les personnes de son entourage qui peuvent lui prodiguer de l'aide. Trois principales dimensions peuvent lui être associées (Vaux, 1988 ; 1990) :

1. les comportements de soutien, qui font référence aux actes d'aide ;
2. les ressources du réseau, qui font référence au soutien que l'individu peut solliciter auprès des collègues, des amis, de sa famille, etc. ;
3. l'évaluation subjective du soutien, soit la perception de l'enseignant des comportements d'aide et des ressources de son réseau.

Au vu de ces dimensions, nous proposons une séquence pour favoriser le soutien social entre collègues. La figure 7 résume cette démarche. D'abord, il est important d'identifier ses besoins (1) et de se questionner sur le type de soutien social recherché (2). Les comportements de soutien peuvent faire référence au soutien informatif (p. ex. informer un collègue d'une nouvelle ressource disponible), au soutien émotionnel (p. ex. empathie, bienveillance, confiance), au soutien évaluatif (p. ex. donner des informations qui aident à l'autoévaluation ou à la comparaison sociale) ou encore au soutien instrumental, soit une aide directe dans l'environnement (House, 1981). Après ces étapes, l'individu doit identifier les ressources les plus pertinentes dans son réseau pour obtenir l'aide adaptée à ses besoins (3). Par exemple, les personnes abordées peuvent différer selon la situation : les collègues sollicités pour de l'aide en lien avec du matériel audiovisuel peuvent être différents de ceux qui peuvent être approchés pour de l'aide en lien avec un élève. À la suite de ces étapes et après le comportement d'aide, il est pertinent d'évaluer les retombées du soutien social reçu (4).

Pour cette quatrième étape, il est possible de s'interroger sur :

- la satisfaction au regard du soutien reçu ;
- le sentiment d'avoir été respecté dans cet échange ;
- le sentiment que les autres se soucient de nous ;
- le sentiment d'avoir été impliqué dans l'échange ;
- le sentiment d'être attaché aux individus qui ont prodigué le soutien (Vaux, 1988).

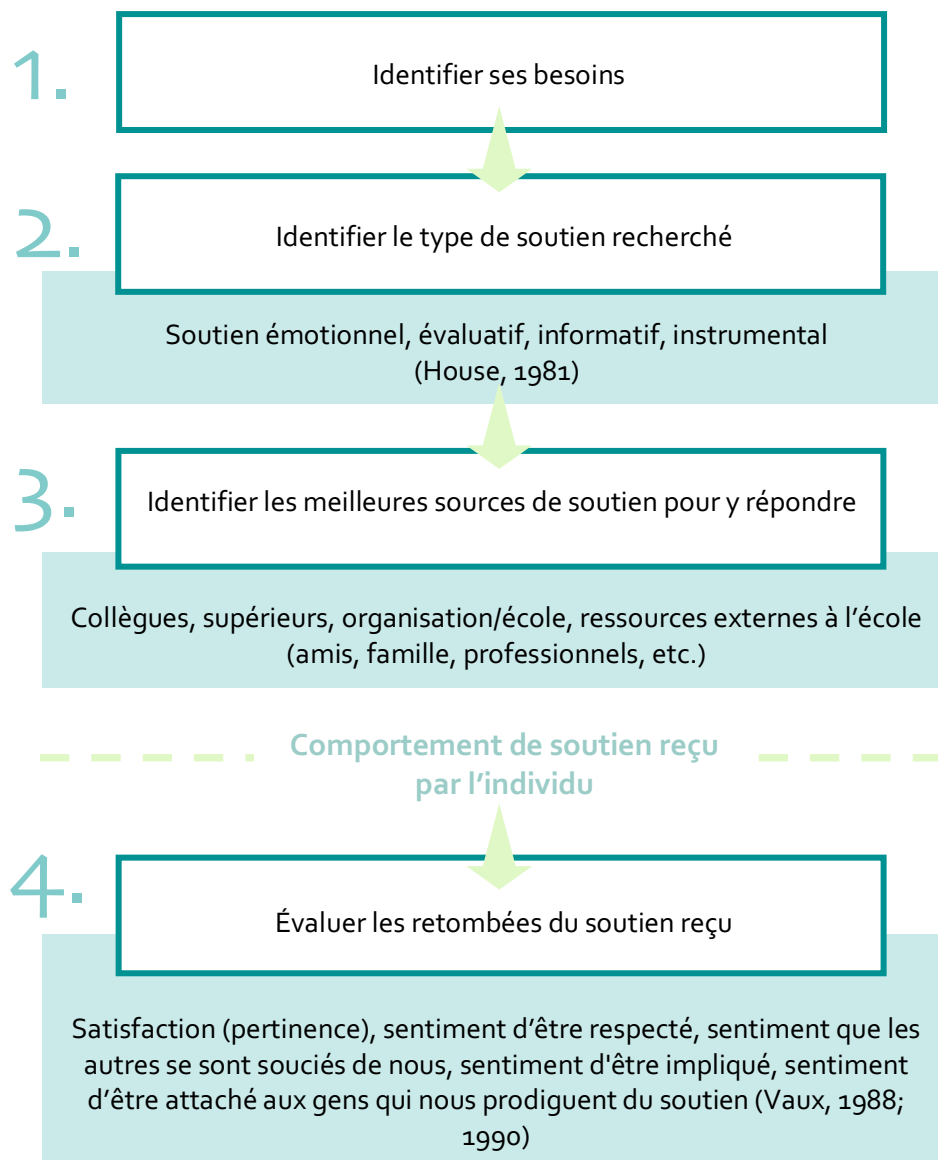


Figure 7. Favoriser les retombées positives du soutien social

Alors que plusieurs nouveaux défis peuvent être vécus par les enseignants et le personnel scolaire durant cette période, le soutien social peut favoriser l'adaptation de l'individu aux changements (Vaux, 1990). Dans le même ordre d'idées, il peut atténuer les effets du stress sur l'individu et favoriser son bien-être au travail (Lam, 2019). Cela dit, l'adéquation entre les besoins des individus et le soutien reçu est aussi importante (Uchino, 2009). Si l'aide ne correspond pas aux besoins, cela peut diminuer l'effet positif du soutien social, et même avoir l'effet inverse (Wolff et al., 2013).

D'autres moyens peuvent également être mis en œuvre pour favoriser le soutien social entre collègues. Par exemple, il est possible de s'appuyer sur les compétences des enseignants pour favoriser les échanges (Lam, 2019).

Des groupes de parole conçus et menés pour les enseignants ou les membres du personnel

En plus du soutien social, des espaces favorisant une parole libre peuvent également être proposés aux enseignants. Des groupes de parole ayant comme objectif de développer le bien-être au travail peuvent être menés en contexte scolaire pour les enseignants ou pour les autres membres du personnel, notamment afin de partager leur vécu et de favoriser le soutien social entre les participants. Cela crée alors un contexte sécuritaire pour permettre aux enseignants de discuter et d'identifier les défis et les enjeux qui sont communs et différents.

Groupes de parole : pour les élèves ou les enseignants?

Le dispositif des groupes de parole peut être bénéfique autant pour les élèves que pour les enseignants.

Avec les enseignants...

- les thèmes peuvent être prédéfinis ou non;
- l'accompagnement externe est à privilégier (éviter les enjeux de pouvoir);
- les groupes de parole doivent préférentiellement être menés sur le lieu de travail.

7.3 À l'école

Pour favoriser le développement du bien-être des enseignants, le soutien organisationnel est important (Day et Qing, 2009 ; Lam, 2019). Comme nous l'avons souligné, le bien-être et la santé mentale des élèves, des enseignants et du personnel scolaire peuvent être perçus comme étant interreliés. En considérant les éléments relatifs au bien-être psychologique au travail, présentés précédemment, certains éléments généraux peuvent être proposés, notamment le fait de favoriser la communication et la reconnaissance du travail effectué entre les différents acteurs scolaires. La réflexion autour des éléments relatifs au bien-être psychologique au travail nous amène ainsi à recommander deux voies d'action en milieu scolaire qui pourraient contribuer au développement du bien-être de tous les acteurs scolaires : le renforcement de la communication entre les acteurs scolaires ainsi que la reconnaissance mutuelle de leur travail.

De façon générale, dans ce contexte particulier de pandémie, marqué par des décisions et des directives ministérielles ainsi que des politiques institutionnelles en évolution continue, la communication au sein des écoles peut être mise à rude épreuve. Il est donc pertinent de s'interroger sur les moyens les plus efficaces pour la transmission des informations dans les différentes équipes. Dans le contexte scolaire actuel, la reconnaissance du travail et des efforts déployés par le personnel de l'école peut aussi être affectée. Comme mentionné précédemment, la reconnaissance est un élément pouvant

favoriser le développement du bien-être au travail (Soini et al., 2010 ; Lam, 2019). Puisque celle-ci peut prendre plusieurs formes (p. ex. souligner les efforts du personnel ou donner de la rétroaction sur le travail effectué), elle doit être préservée et encouragée dans le contexte actuel.

Afin de favoriser le développement du bien-être chez le personnel des établissements scolaires, Maranda et al. (2014, p. 153) proposent de mettre sur pied des comités de travail comprenant des représentants de tous les types de travailleurs de l'école pour identifier les situations potentiellement à risque pour la santé mentale et pour tenter de les corriger à l'aide d'un plan d'action. Celui-ci peut comporter des actions pensées pour agir sur les sources de stress et des moyens de prévention, de sensibilisation et de conscientisation. Toujours selon ces auteurs, les comités de travail peuvent également inclure dans le plan d'action des moyens et des ressources qui dépassent l'organisation scolaire. En contexte de pandémie, ces groupes peuvent se pencher sur certaines politiques à appliquer ou encore étudier certains aspects de la vie scolaire, comme les déplacements, l'heure du dîner ou les jeux à l'extérieur, selon les défis rencontrés par les membres du personnel scolaire.

Bien que la pandémie entraîne son lot de changements, la façon dont les enseignants et les autres membres du personnel scolaire font face aux défis sur leur lieu de travail est importante. En effet, si ces travailleurs trouvent des stratégies efficaces pour s'en sortir, cela peut avoir des retombées positives sur leur bien-être (Cenkseven-Onder et al., 2009). Notre principale recommandation pour les acteurs scolaires en général et les enseignants en particulier serait de s'interroger sur les défis qu'ils vivent au quotidien et d'identifier si ceux-ci sont de nature individuelle, interpersonnelle ou organisationnelle, tout en considérant le contexte général de pandémie, afin de solliciter l'aide appropriée.

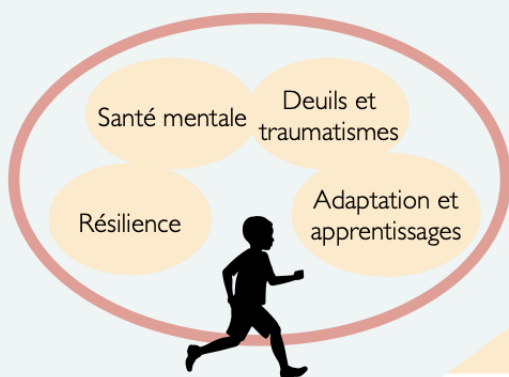
CONCLUSION

Par les différents moyens énoncés dans ce guide, l'école peut devenir un lieu qui favorise le développement du bien-être psychologique de tous ses membres. Pour assumer ce mandat, les acteurs scolaires devraient 1) prendre en considération le contexte et en évaluer l'influence sur la réalité scolaire, 2) favoriser les stratégies individuelles et collectives de résilience et 3) adopter des principes d'accompagnement et des pratiques privilégiant la bienveillance en s'appuyant sur les besoins des élèves et de leur famille. En plus des retombées favorables possibles de l'école pour les jeunes, il est important de considérer que ce lieu peut aider les enseignants et les membres du personnel scolaire à développer leur bien-être et à se développer professionnellement. Nous considérons le bien-être des élèves, celui des enseignants et celui des autres membres du personnel scolaire comme étant interreliés. Dans un contexte de pandémie, alors que certains repères sociétaux sont bousculés et où les adaptations requises sont nombreuses, l'école peut constituer une référence et contribuer à définir une nouvelle forme de normalité.

Favoriser la santé mentale et le bien-être psychologique des élèves en temps de pandémie

L'enfant dans son environnement

Contexte de pandémie



Favoriser la résilience

Facteurs individuels favorisant la résilience

- ▶ Perspicacité
- ▶ Indépendance
- ▶ Aptitude aux relations
- ▶ Sens de l'initiative
- ▶ Créativité
- ▶ Humour

Facteurs environnementaux favorisant la résilience

- ▶ Solidarité
- ▶ Amour/affection
- ▶ Soutien (familial, social, institutionnel, gouvernemental)
- ▶ Écoute authentique
- ▶ Échange authentique

Principes d'accompagnement

Sauvegarder la relation éducative

- ▶ Écoute bienveillante
- ▶ Échanges
- ▶ Entraide
- ▶ Solidarité

Évaluer la réalité et les besoins des élèves et des familles

- ▶ Évaluer la situation familiale et les besoins psychosociaux
- ▶ Évaluer les besoins éducatifs
- ▶ Repérer les facteurs de protection et les facteurs de risque

Adapter les pratiques

- ▶ Concevoir des activités adaptées aux besoins
- ▶ Concevoir des activités créatives
- ▶ Construire et sauvegarder le sens des apprentissages et de la vie

Création d'espaces pour la symbolisation, l'expression, la construction de sens

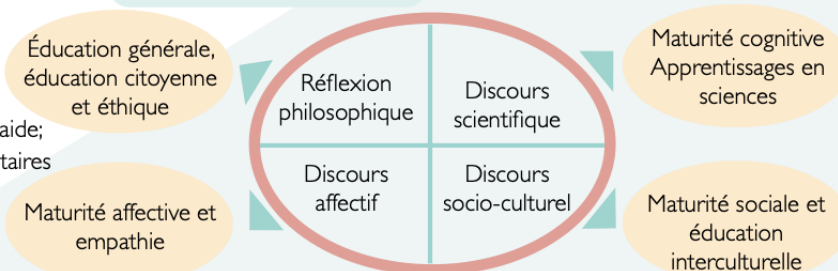
- ▶ Permettre la parole et le discours sur la pandémie et le coronavirus.
- ▶ Aller à l'encontre des ruptures par des activités de liaison: passé-présent, vie-mort, situation avant-après la pandémie.
- ▶ «Jouer» symboliquement avec la nouvelle situation scolaire: créer une distance psychique avec le virus et la pandémie afin d'éloigner le potentiel de traumatisme.

Accompagnement et interventions systémiques

Favoriser...

- ▶ un climat scolaire sécurisant et une relation éducative constante et bienveillante;
- ▶ une intervention systémique basée sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté;
- ▶ Concevoir et proposer des activités de réseautage, de soutien, de solidarité et d'entraide;
- ▶ des activités sportives, sociales et communautaires
- ▶ des activités symboliques variées (p. ex. groupes de parole)

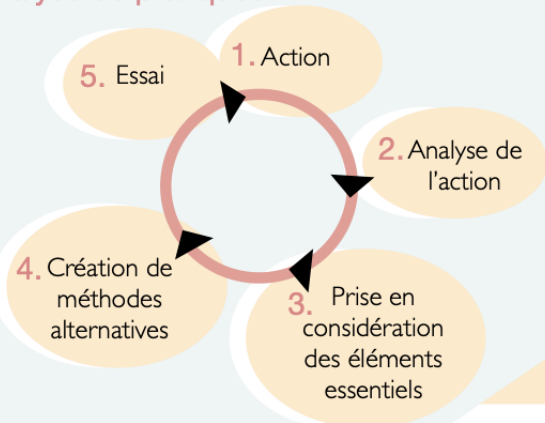
Éducation à la mort



Favoriser le bien-être psychologique au travail des enseignants en temps de pandémie

Individuel

Analyse de pratiques



Korthagen (2001)

Groupes de parole

- ▶ Création d'un espace sécuritaire favorisant la parole libre (non jugement, confidentialité) et le partage de vécus;
- ▶ Temps suffisant permettant les liens entre les membres du groupe;
- ▶ Avec ou sans thèmes prédéfinis;
- ▶ Accompagnement extérieur à favoriser;
- ▶ Tenue de ces groupes sur le lieu de travail à privilégier.

Lafortune, Lafortune et Marion, (2011), Mamprin (2019)

- ▶ Se questionner sur les éléments pouvant favoriser son bien-être chaque jour;
- ▶ Garder du temps tous les jours pour effectuer des activités plaisantes;
- ▶ Accepter de vivre des émotions négatives au travail;
- ▶ Partager ses bons coups (Théorêt et Leroux, 2014, p. 49);
- ▶ Se rappeler que la situation est transitoire et qu'elle requiert une grande capacité d'adaptation;
- ▶ Se fixer des échéanciers à court terme.

En groupe

Favoriser le soutien social

1. Identifier ses besoins

2. Identifier le type de soutien recherché

Soutien émotionnel, évaluatif, informatif, instrumental

3. Identifier les meilleures sources de soutien pour y répondre

Collègues, supérieurs, organisation/école, ressources externes à l'école (amis, famille, professionnel, etc.)

Comportement de soutien reçu

4. Évaluer les retombées du soutien reçu

Satisfaction (pertinence), sentiment d'être respecté, sentiment que les autres se sont souciés de nous, sentiment d'être impliqué, sentiment d'être attaché aux gens qui nous prodiguent le soutien.

Vaux (1988; 1990), House (1981)

À l'école

Création de comités de travail

- ▶ Représentants de tous les types de travailleurs à l'école;
- ▶ Identification des situations qui sont potentiellement à risque pour la santé mentale;
- ▶ Création d'un plan d'action.

Maranda et al., (2014, p. 153)

- ▶ Percevoir le bien-être du personnel scolaire et des élèves comme un tout interrelié.

Dans l'équipe-école

- ▶ Favoriser la communication;
- ▶ Encourager la reconnaissance du travail effectué par le personnel;
- ▶ Favoriser la création d'un environnement de travail soutenant;

Day et Qing (2009), Soini et al., (2010), Lam (2019)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES

- Réfugiés et demandeurs d'asile : réalités psychosociales et éducatives et pistes d'intervention CLOM (MOOC)
<https://cours.edulib.org/courses/course-v1:UMontreal+EREFUG.I+E2018/course/>
- Mener des groupes de parole en contexte scolaire (guide)
<https://sherpa-recherche.com/publication/mener-des-groupes-de-parole-en-contexte-scolaire-guide-pour-les-enseignants-et-les-professionnels/>
- L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire (guide)
<https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2019/03/Guide-pour-l'accompagnement-psychosocial-en-milieu-scolaire.pdf>
- Ressources de l'institut universitaire Sherpa
<https://sherpa-recherche.com/realisations/guides-et-manuels/>
- Les Zophes : dix grandes questions pour construire une réflexion éthique
<https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/1534/moyen%201-2H%20-ZOPHES%20.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- La pratique de la philosophie à l'école : pensée critique, pensée créative et pensée attentive
<https://philoenfant.org/2016/11/22/la-pratique-de-la-philosophie-a-lecole-pensee-critique-pensee-creative-et-pensee-attentive/#more-3623>
- Le soutien social : le comprendre et le mettre en œuvre en contexte scolaire pour favoriser son bien-être au travail
<https://www.edcan.ca/articles/le-soutien-social/?lang=fr>

BIBLIOGRAPHIE

- Abras, M.-A. (2006). Éduquer l'enfant à la mort en utilisant des ouvrages pédagogiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 37-56.
- Bacqué, M. F. (1992). *Le deuil à vivre*. Odile Jacob.
- Barrois, C. (1988). Les névroses traumatiques. Dunod.
- Baubet, T. et Moro, M. R. (2000). L'approche ethnopsychiatrique. *Enfances Psy*, 4(12), 111-117.
- Beiser, M. (2010). The mental health of immigrant and refugee children in Canada: a description and selected findings from the new canadian children and youth study. *Canadian Issues*, 103.
- Brette, F. (1988). Le traumatisme et ses théories. *Revue française de psychanalyse*, 52(6), 1259-1284.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time. Dans P. Moen, G. H. Elder et K. Lüscher (dir.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 619-648). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (vol. 1). Wiley.
- Comité de santé mentale Du Québec. (1989). *Présentation : La politique de santé mentale : Une politique de gestion des services*. *Santé mentale au Québec*, 14(1), 7-10.
- Compas, B. E. et Boyer, M. C. (2001). Coping and attention: Implications for child health and pediatric conditions. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 22(5), 323-333.
- Curchod-Ruedi, D. et Doudin, P. A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes?* De Boeck.
- Cyrlunik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- Cyrlunik, B. (2003). Comment un professionnel peut-il devenir un tuteur de résilience? Dans B. Cyrlunik et C. Seron (dir.), *La résilience ou comment naître de sa souffrance?* (p. 23-42).
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Davou, B. et Widdershoven-Zervakis, M. A. (2004). Effects of mourning on cognitive processes. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 61-74.
- Day, C. et Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well-being and effectiveness. Dans P. A. Schutz et M. Zembylas (dir.), *Advances in teacher emotion research* (p. 15-32). Springer.
- Delage, M. (2002). Aide à la résilience familiale dans les situations traumatiques. *Thérapie familiale*, 23(3), 269-287.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational & Child Psychology*, 21, 77-84.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2009). Enseigner, une profession à revaloriser. *La dépêche de la FSE*, 4(1), 1-4.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme, angoisse*. PUF.
- Freud, S. (1968). *Au-delà du principe de plaisir* [1920], éd. Payot, Paris.
- Hanus, M. (1994). *Les deuils dans la vie : Deuils et séparations chez l'adulte et l'enfant*. Editions Maloine.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lafortune, L., Lafortune, D. et Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante, une analyse de pratiques en équipe de collègues. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Lam, B.-H. (2019). *Social support, well-being, and teacher development*. Springer.

- Lebigot, F. (2009). Le traumatisme psychique. *Revue francophone du stress et du trauma*, 9(4), 201-204.
- Lerner, R. M. (2005). Urie bronfenbrenner: Career contributions of the consummate developmental scientist. Dans U. Bronfenbrenner (dir.), *Making human being human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : Contribution d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- McNeely, C. A., Morland, L., Doty, S. B., Meschke, L. L., Awad, S., Husain, A. et Nashwan, A. (2017). How schools can promote healthy development for newly arrived immigrant and refugee adolescents: Research priorities. *Journal of school health*, 87(2), 121-132.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lunkenheimer, E. S. et Kerr, D. (2009). Self-regulatory processes in the development of disruptive behavior problems: the preschool-to-school transition. Dans S. L. Olson et A. J. Sameroff (dir.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems*, Cambridge.
- Papazian-Zohrabian, G. (2004). *Deuil et traumatisme psychique de guerre chez les enfants du Haut-Karabagh* [Université St-Joseph de Beyrouth].
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de psychologie*, 32(4), 83-100.
- Papazian-Zohrabian, G. (2015). Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : Annoncer, accueillir, accompagner* (p. 249-270). De Boeck Supérieur.
- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 183-196). Fides.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C. et Lemire, V. (2019). Les groupes de parole en milieu scolaire : Un espace de développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 87-102.
- Porche, M. V., Fortuna, L. R., Lin, J. et Alegria, M. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child development*, 82(3), 982-998.
- Puentes-Neuman, G., Trudel, M. et Breton, S. (2007). L'élève à risque et l'expression de la résilience : Une étude longitudinale centrée sur la personne. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 623-646.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17.
- Sass, D. A., Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S. et Jeswani, S. (2013). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social indicators research*, 117(2), 561-576.
- Skokauskas, N. et Clarke, D. (2009). Mental health of immigrant children: A new challenge for child and adolescent psychiatry services in Ireland. *Child Care in Practice*, 15(3), 227-233.
- Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice* 16(6), 735-751.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Taïeb, O., Baubet, T., Pradère, J., Lévy, K., Revah-Lévy, A., Serre, G. et Moro, M. R. (2004, 2004/01/01). Traumatismes psychiques chez l'enfant et l'adolescent. *EMC - Psychiatrie*, 1(1), 23-32.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.emcps.2003.06.002>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Les Presses de l'Université Laval.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* De Boeck Supérieur.

- Uchino, B. N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. *Perspectives on psychological science*, 4(3), 236-255.
- Vaux, A. (1990, 1990/11/01). An ecological approach to understanding and facilitating social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 507-518. <https://doi.org/10.1177/0265407590074007>
- Wolff, J. K., Schmiedek, F., Brose, A. et Lindenberg, U. (2013). Physical and emotional well-being and the balance of needed and received emotional support: Age differences in a daily diary study. *Social Science & Medicine*, 91, 67-75.
- Worden, J. W. (1996). *Children and grief: When a parent dies*. Guilford Press.
- Yildirim, A. (2006). High school textbooks in Turkey from teachers' and students' perspectives: The case of history textbooks. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 218-228.

Page couverture

Crédit image : Marcosgarzo (Pixabay)

Mise en page du guide

Caterina Mamprin