

Contextes de perte d'une figure d'attachement chez des élèves du primaire : identification de besoins éducatifs particuliers et implications pour la formation enseignante

Célia Le Normand, Nadia Desbiens et Garine Papazian-Zohrabian

Volume 8, numéro 5, 2024

Les pratiques d'enseignement inclusives au primaire et au secondaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1115063ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1635>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Le Normand, C., Desbiens, N. & Papazian-Zohrabian, G. (2024). Contextes de perte d'une figure d'attachement chez des élèves du primaire : identification de besoins éducatifs particuliers et implications pour la formation enseignante. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1–22. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1635>

Résumé de l'article

À partir de données issues d'un entretien de groupe dans le cadre d'une recherche qualitative, cet article met en avant les expériences de cinq enseignantes du primaire dont un élève a été touché par la perte temporaire ou définitive d'une figure d'attachement. Les résultats présentés soulignent les besoins éducatifs particuliers des élèves concernés par une telle perte ainsi que le manque d'outils et de ressources disponibles pour les enseignant·e·s dans l'accompagnement de ces élèves. Dans une visée inclusive, des recommandations pour la formation enseignante sont ainsi formulées afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves endeuillés et ainsi soutenir leur adaptation scolaire et sociale.





REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contextes de perte d'une figure d'attachement chez des élèves du primaire : identification de besoins éducatifs particuliers et implications pour la formation enseignante

Auteures

Célia Le Normand, PhD, Université de Montréal, Canada, celia.le.normand@umontreal.ca

Nadia Desbiens, PhD, professeure titulaire, Université de Montréal, Canada, nadia.desbiens@umontreal.ca

Garine Papazian-Zohrabian, PhD, professeure titulaire, Université de Montréal, Canada, garine.papazian-zohrabian@umontreal.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article

Recension des écrits utilisés dans l'article

Idéation, élaboration du plan de l'article

Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)

Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur

Analyse de données présentées dans l'article

Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article

Correction linguistique de l'article

Vérification des normes bibliographiques

Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

À partir de données issues d'un entretien de groupe dans le cadre d'une recherche qualitative, cet article met en avant les expériences de cinq enseignantes du primaire dont un élève a été touché par la perte temporaire ou définitive d'une figure d'attachement. Les résultats présentés soulignent les besoins éducatifs particuliers des élèves concernés par une telle perte ainsi que le manque d'outils et de ressources disponibles pour les enseignant·e·s dans l'accompagnement de ces élèves. Dans une visée inclusive, des recommandations pour la formation enseignante sont ainsi formulées afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves endeuillés et ainsi soutenir leur adaptation scolaire et sociale.

Mots-clés : attachement ; perte ; formation enseignante ; besoins éducatifs particuliers ; tuteur de résilience



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Chaque jour au Québec, plus d'un million d'élèves se rendent sur les bancs d'école (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Parmi eux, certains ont pu perdre une figure d'attachement, personne avec laquelle ils avaient tissé un lien d'attachement, c'est-à-dire un lien affectif durable autour des besoins primaires (Prior et Glaser, 2010). Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, des recherches portant sur la privation maternelle ont souligné l'importance de la continuité des soins et l'incidence négative du manque, de la perte ou de la distorsion du lien d'attachement sur le développement de l'enfant (Bowlby, 1952 ; Earle et Earle, 1961 ; Rutter, 1991).

Les recherches sur le deuil, concept défini comme une réaction normale face à la perte qui se caractérise par « un grand nombre de processus psychologiques déclenchés par la perte d'une personne aimée » (Bowlby, 1996, p. 32), permettent également de mieux appréhender le phénomène de perte d'une figure d'attachement. Les études menées auprès d'orphelins ont souligné un moindre rendement scolaire chez les enfants endeuillés (Berg, Rostila, Saarela et Hjern, 2014), un désintérêt envers les tâches scolaires (Van Eerdewegh et al., 1982) et des difficultés comportementales (Earle et Earle, 1961) ou encore relationnelles avec les pairs (Kalantari et Vostanis, 2010). D'autres études sur la séparation conjugale présentent des résultats similaires sur le plan du rendement scolaire et des difficultés comportementales des enfants (Amato, 2000 ; Healy et al., 1993). La perte d'une figure d'attachement peut toutefois survenir dans d'autres circonstances (placement en famille d'accueil ou en institution, immigration, etc.) qui peuvent être rattachées à une expérience de deuil réel ou symbolique et occasionner des difficultés d'adaptation chez l'enfant.

Selon les dernières statistiques québécoises, 12 131 mineurs percevaient une rente d'orphelins en 2020 (Retraite Québec, 2021), 13 730 enfants ont été placés en milieu substitut par les services de protection de la jeunesse en 2020 (Directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux, 2020) et le Québec comptait 383 780 familles monoparentales en 2021 (Institut de la Statistique du Québec, 2023), soit un tiers des familles de la province. Ces données, bien que n'illustrant pas la diversité des situations pouvant entraîner la perte d'une figure d'attachement, signalent que ce phénomène n'est pas isolé.

Face aux situations de perte et à leurs conséquences potentiellement délétères, la présence quasi quotidienne des enfants à l'école fait de ce milieu un endroit privilégié pour les soutenir (Clerc et al, 2021). Plus particulièrement, la personne enseignante qui occupe une place centrale dans la vie de l'élève pourrait être en mesure d'offrir une certaine sécurité affective à travers sa capacité à comprendre les besoins de ce dernier et à y répondre de manière adéquate (Virat, 2016). Le rôle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de la personne enseignante irait ainsi au-delà de la transmission de savoirs et pourrait revêtir une fonction sécurisante et soutenante. Plusieurs auteurs défendent l'idée selon laquelle la personne enseignante, du fait de la relation de confiance qu'elle est susceptible de pouvoir tisser avec son élève, peut prendre un rôle thérapeutique lorsque ce dernier vit une perte (Milton, 2004 ; Wolmer et al., 2003). À ce sujet, Romano (2013) précise que :

Face à un événement traumatique, l'enfant a besoin de retrouver la confiance en lui et en l'autre à un moment où tous ses repères, toutes ses croyances ont été mises à mal, voire anéanties [...]. Lorsque l'enfant bénéficie de proches en capacité de rester psychologiquement disponibles pour lui, il peut se réinscrire dans un réseau d'appartenance humanisant où son histoire traumatique sera un temps de sa vie, mais ne réduira pas sa vie à cet événement, aussi dramatique soit-il. (Romano, 2013, p. 98)

Les personnes enseignantes apparaissent donc comme des adultes signifiants dans la vie des élèves qui ont le potentiel de les soutenir dans leur processus de deuil. Or, les recherches soulignent le manque de connaissances des personnes enseignantes sur le sujet (Holland, 2008 ; Potts, 2013), ce qui peut les amener à se sentir démunies face à une situation de perte chez un élève et faire en sorte qu'elles hésitent à intervenir par peur de causer plus de dommage (Fawer Caputo, 2019). Pourtant, dans une perspective inclusive, considérer les élèves endeuillés comme ayant des besoins éducatifs particuliers semble pertinent puisqu'ils peuvent rencontrer des difficultés scolaires et sociales à la suite de la perte, ce qui impliquerait de former le personnel scolaire en conséquence (Fawer Caputo, 2019). L'enseignement auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, nommés « besoins éducatifs spéciaux » par l'UNESCO, étant :

conçu pour faciliter l'apprentissage d'individus qui [...] ont besoin d'un soutien supplémentaire et de méthodes pédagogiques adaptées pour participer à un programme éducatif et atteindre les objectifs d'apprentissage de ce programme. Ces raisons peuvent être (mais ne sont pas limitées à) des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales. (Institut de la statistique de l'UNESCO, 2013, p. 82)

Considérant les conséquences néfastes possibles du deuil sur le plan scolaire et social évoquées plus haut, on voit bien ici comment la situation de perte d'une figure d'attachement pourrait s'inscrire dans cette définition, justifiant ainsi d'apporter une attention particulière aux élèves concernés. Plusieurs études s'accordent d'ailleurs sur le fait que les élèves endeuillés ont besoin d'une attention et d'une aide particulières (Fawer-Caputo, 2019). Ces constats nous ont amenés à concevoir une étude



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

exploratoire visant à répondre à la question suivante : comment l'enseignant-e peut-il/elle mieux répondre aux besoins éducatifs des élèves du primaire ayant perdu une figure d'attachement ?

Cadre théorique

Deux approches théoriques complémentaires sous-tendent cette étude : l'approche développementale qui considère l'individu à travers le prisme de stades développementaux et l'adaptation de ce dernier comme un processus (Fischer et al., 2020) et l'approche écosystémique qui prend en compte les interactions entre les différents acteurs de l'environnement de l'enfant et les effets bidirectionnels de ces dernières (Bronfenbrenner, 1994). Par ailleurs, trois concepts issus de l'approche développementale circonscrivent la recherche : l'attachement, le traumatisme de la perte et l'adaptation scolaire et sociale.

Attachement

Selon la théorie de l'attachement, l'enfant crée un lien d'attachement avec son principal soignant, aussi appelé figure d'attachement, qui se tisse autour du besoin de sécurité et de protection de ce premier. Le nourrisson, par essence vulnérable, s'attache donc de manière instinctive à sa figure d'attachement principale (Glaser et Prior, 2022). La figure d'attachement assure idéalement la fonction de sécurisation pour l'enfant et permet ainsi à l'enfant d'explorer librement, on parle alors d'attachement sécurisé. Dans le cas contraire, l'attachement est considéré comme insécurisé, ce qui peut prendre trois formes que nous nommons sans toutefois les élaborer ici : ambivalent-anxieux, évitant et désorganisé (Ainsworth, 1985).

Les premiers liens d'attachement établis constituent un modèle pour la création d'autres liens affectifs tout au long de la vie. Le style d'attachement peut cependant varier dans le temps au fil des liens créés en dehors de la famille et certains liens ultérieurs peuvent venir compenser des liens d'attachement primaires défaillants (Anaut, 2008 ; Rutter, 1985).

Traumatisme de la perte

Un traumatisme psychologique désigne « un évènement qui vient violemment, brutalement, bouleverser l'être humain dans sa capacité à comprendre ce qu'il est en train de vivre » (Romano, 2020, p. 5). Chez l'enfant, cela signifie vivre une expérience de perte totale de protection interne et externe (Romano, 2020).

Le décès d'un parent, le divorce, le placement ou encore les séparations familiales en contexte migratoire constituent une liste non exhaustive d'évènements potentiellement traumatiques dont la particularité



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réside dans le fait qu'ils génèrent la perte, temporaire ou définitive, d'une figure d'attachement. Pour désigner un traumatisme causé par la perte d'une personne aimée, Bowlby (1996) suggère le concept de traumatisme de la perte.

Adaptation scolaire et sociale

Le concept d'adaptation correspond à « l'accommodation progressive et mutuelle entre un individu activement en développement, et les propriétés changeantes des milieux de vie immédiats de la personne » (Bronfenbrenner, 1979, p. 21). Plus spécifiquement, l'adaptation scolaire et sociale fait référence au comportement, à l'engagement et au rendement scolaire du jeune, ainsi qu'à ses habiletés sociales (Beaumont et al., 2009). Ce concept suggère qu'on s'intéresse à la réussite scolaire de l'élève ainsi qu'aux relations sociales qu'il entretient avec ses camarades ou ses enseignant.e.s. Certains auteurs englobent la dimension sociale dans le concept d'adaptation scolaire. Par exemple, Demogeot (2015) définit l'adaptation scolaire selon cinq critères : (1) l'engagement dans les activités scolaires mesuré par la participation et l'implication dans le travail personnel ; (2) l'adaptation générale aux exigences scolaires évaluée à travers les capacités d'attention et de concentration ; (3) la maîtrise des codes langagiers mesurée par la qualité de la syntaxe et de la prononciation ; (4) l'adaptation au rythme et aux tâches scolaires évaluée à partir des capacités d'autonomie et (5) l'adaptation sociale explorée par le comportement avec les pairs et le respect général des règles de la classe.

Méthodologie

Étant donné la nature exploratoire de notre étude, l'approche qualitative qui favorise la considération de la dimension subjective des phénomènes a été privilégiée. Notre cadre théorique s'appuyant sur des concepts complexes et abstraits, il nous a semblé pertinent d'adopter une méthodologie permettant de considérer le sens que les participants attribuent à leurs expériences personnelles (Poirier, 1983).

Population

Le choix des participants a été réalisé de manière non probabiliste et intentionnelle et ces derniers ont été sélectionnés sur une base volontaire et en suivant le principe de l'échantillonnage par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2015). La participation volontaire a assuré que les participants étaient disposés à partager les détails de leurs expériences personnelles (Santiago-Delefosse et del Rio Carral, 2017). Après l'obtention du certificat éthique, des appels à participation ont été diffusés sur les réseaux sociaux dans des groupes d'enseignant.e-s du Québec afin de recruter les participants. Six enseignantes du primaire ont été recrutées,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

toutefois, seulement cinq ont finalement participé à l'étude, car l'une d'entre elles ne s'est pas présentée à la rencontre.

Collecte de données

Un entretien de groupe de deux heures a été réalisé avec les cinq enseignantes recrutées. Ce type d'entretien « se caractérise [par] le développement non-directif d'une discussion génératrice de signification, et non seulement d'informations » (Davila et Domínguez, 2010, p. 57). Cet outil a favorisé des discussions enrichissantes en offrant la possibilité de développer « de multiples définitions d'une même situation, ou des réponses plus diversifiées » (Davila et Domínguez, 2010, p. 54). Pendant l'entretien, trois thématiques ont été abordées comme le présente le tableau 1 qui propose également des exemples de questions.

Tableau 1 : Thématiques de l'entretien et questions illustratives

Thématiques	Questions illustratives
Expérience de l'enseignante	À la suite de la perte, quels impacts avez-vous pu constater sur l'adaptation scolaire et sociale de l'élève endeuillé ?
Formation reçue	Pouvez-vous me parler de la formation reçue en lien avec les événements traumatiques que peuvent vivre les élèves ?
Éléments individuels et environnementaux pouvant influencer l'adaptation scolaire et sociale	Comment envisagez-vous votre rôle vis-à-vis de ce type d'évènement ?
Interventions efficaces en milieu scolaire	Quelles ressources ou interventions pourraient, selon vous, soutenir l'adaptation scolaire et sociale des élèves endeuillés ?

Analyse des données

L'analyse des données a été réalisée à l'aide d'une grille de codage conçue à partir du cadre théorique. Un codage mixte réalisé à l'aide du logiciel Nvivo a permis, lorsque nécessaire, d'effectuer des modifications ou des ajouts de codes non prévus initialement (Van der Maren, 1996). À la suite du codage, plusieurs éléments en lien avec le rôle de l'enseignant·e dans l'adaptation scolaire et sociale des jeunes endeuillés ont été identifiés.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résultats

L'analyse des propos des enseignantes a permis de faire émerger des résultats significatifs relativement aux besoins éducatifs particuliers des élèves endeuillés identifiés par les enseignantes et au manque d'outils et de ressources à la disposition de ces dernières pour soutenir les élèves concernés. Le tableau 2 résume les profils des enseignantes et la perte vécue par leur élève.

Tableau 2 : Profils des enseignantes

Enseignantes	Contexte scolaire lors de la perte	Perte vécue par l'élève
Ana	<ul style="list-style-type: none">• 3^e année du primaire• École régulière	Décès accidentel du frère et séparation des parents entraînant une rupture temporaire avec la mère
Martine	<ul style="list-style-type: none">• Multiniveaux 1^{re} et 2^e années du primaire• École spécialisée	Décès accidentel de la mère
Chloé	<ul style="list-style-type: none">• 5^e année du primaire• École régulière	Décès du père à la suite d'une maladie
Rita	<ul style="list-style-type: none">• 3^e année du primaire• École régulière	Séparation prolongée avec le père en contexte migratoire
Marcella	<ul style="list-style-type: none">• Multiniveaux 3^e/4^e années du primaire avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage• École alternative	Décès accidentel du père
Béatrice (absente)	Non documenté	Placement et séparation prolongée avec la mère

Des besoins éducatifs particuliers

Selon les propos des enseignantes, l'expérience de perte a donné lieu à l'apparition de besoins éducatifs particuliers chez l'élève.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Besoin d'accompagnement face aux difficultés d'apprentissage et émotionnelles

Deux enseignantes mentionnent des difficultés au niveau des apprentissages ou de la régulation émotionnelle observées chez leurs élèves à la suite de la perte.

On a fait des démarches pour qu'il ait droit aux outils pédagogiques, parce qu'on remarquait que ses difficultés d'apprentissage étaient vraiment intenses. (Rita)

Il avait eu une grosse colère sur l'heure du dîner [...] il s'était battu avec un autre élève [...] et j'ai dit « je n'ai personne pour aller dîner, viens on va aller faire un pique-nique » [...]. On s'est installés sur le gazon, on a juste parlé de la vie en général et c'est là qu'il s'est ouvert. (Chloé)

Besoin de communiquer sur la perte

Par ailleurs, plusieurs enseignantes font référence à des situations ayant amené l'élève à s'exprimer sur la perte et sur la peine qui y était associée. Dans tous les exemples, la parole s'est libérée de manière inattendue en classe. On décrypte dans les propos des enseignants le besoin pour l'élève de communiquer autour de la perte dans le cadre scolaire.

C'était un peu comme hors sujet, je racontais une histoire de Noël, vraiment banale, mais lui probablement qu'il a fait un lien avec ça. [...] C'est à ce moment-là qu'il a dit : « moi, mon père, il est mort l'année dernière ». (Marcella)

Quand il (le père) est décédé, maman avait décidé d'adopter un petit chat. Il m'en parlait et puis c'est là qu'il m'a dit « papa était tellement allergique qu'il ne pouvait pas », puis là ça a commencé, il s'est mis à pleurer. Donc c'est parti de manière anodine avec une chose qu'il vivait à la maison, avec l'arrivée du petit chat. (Chloé)

Maintien d'une certaine normalité scolaire

Toutefois, selon plusieurs enseignantes, le désir de faire connaître la situation de perte semble cohabiter avec un besoin de normalité chez leurs élèves. L'école pourrait ainsi assurer pour l'élève le maintien d'une certaine stabilité face à l'instabilité familiale vécue.

Je pense qu'honnêtement l'enfant avait besoin d'aller à l'école normalement avec ce qu'il se passait. Chez eux, c'était l'enfer parce qu'émotionnellement il avait de la difficulté à gérer les émotions de sa mère, ce qui fait que quand il était à l'école, il voulait que je sois le plus normale possible. (Marcella)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ils veulent que ça soit normal. Ils veulent être normaux. (Chloé)

Vigilance aux thématiques sensibles

Enfin, deux enseignantes abordent le fait qu'elles ont fait preuve d'une certaine sensibilité en classe quant aux thématiques en lien avec la famille ou encore avec la mort, par exemple.

Je faisais attention dans le cours d'éthique et culture religieuse, au niveau de tout ce qui était mort et deuil [...] On a une attention particulière parce qu'ils vivent quelque chose de particulier. (Chloé)

Je me rappelle de m'être dit que je ne ferai pas exprès de faire une présentation orale sur la famille ou d'utiliser des thèmes comme ça. (Marcella)

Des ressources limitées

Une autre thématique qui ressort dans le discours des enseignantes est en lien avec les ressources qu'elles ont sollicitées pour tenter de répondre aux besoins de l'élève endeuillé et celles dont elles ont manqué.

Réponse instinctive comme base d'intervention

Toutes les enseignantes mentionnent qu'elles ont dû improviser pour accompagner leurs élèves, et ce, en ayant principalement recours à leur instinct.

Je me suis dit « écoute, je vais faire ce que j'ai à faire, je vais partir avec mon instinct d'enseignante et de maman quelque part ». (Ana)

Je m'étais dit « je vais me faire confiance, dans le fond c'est mon élève, je le connais [...] je vais probablement savoir ce dont il a besoin ». [...] Avec l'expérience je pense qu'on développe vraiment beaucoup d'instinct pour un paquet d'affaires. (Marcella)

L'instinct, la bienveillance, ça revient vraiment à ça. [...] C'est vraiment l'instinct de maman, d'enseignante. (Chloé)

Manque de ressources dans les écoles régulières

Les enseignantes exerçant au sein d'écoles régulières évoquent un manque important de ressources pour les soutenir dans l'accompagnement de l'élève endeuillé.

On a zéro ressource pour ce type de choses. (Marcella)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

On m'avait dit : « on va t'associer une technicienne en éducation spécialisée (TES), on va lui donner du temps de psychoéducation ». Le psychoéducateur était parti et n'avait pas été remplacé, la TES en fin de compte, elle éteignait des feux dans une autre classe. (Chloé)

Ana évoque par ailleurs l'importante rotation du personnel qui vient entraver l'efficacité de la collaboration.

Quand elles (les intervenantes) restent-là aussi d'une année à l'autre... [...] Dans le régulier habituellement, ça se promène pas mal puis c'est à nous de les bombarder. (Ana)

Toutefois, Martine qui exerce dans une école spécialisée mentionne la présence d'intervenants pivots au sein de l'établissement. Ces derniers sont des références pour l'ensemble du personnel scolaire, voire pour les élèves, sur des thématiques spécifiques.

Chaque classe est associée à un intervenant pivot qui est soit psychologue ou une psychoéducatrice. [...] Je vais me sentir appuyée parce qu'automatiquement, je vais avoir mon intervenante pivot qui va m'accompagner. (Martine)

Collaboration interne limitée

Additionnellement au manque de ressources, les enseignantes décrivent un manque de soutien de la part des autres membres de l'institution scolaire pour faire face à la situation.

Ma direction au bout du compte, elle n'a rien fait. (Chloé)

Le lendemain matin, je suis arrivée à l'école et la psychoéducatrice était absente, donc j'étais avec moi-même et puis [prénom de l'élève] qui courait partout en criant dans les corridors. [...] Je me suis retrouvée vraiment seule dans cet accompagnement-là. Ni la direction ni la psychoéducatrice n'étaient là. C'était « débrouille-toi et arrange-toi pour que ça ne fasse pas trop de vagues dans l'école ». (Martine)

C'était moi et la secrétaire qui étions au courant, la direction pas vraiment. Et puis, on n'a pas eu vraiment d'aide autour de nous. (Ana)

Perception du rôle enseignant face au deuil

Finalement, lorsque l'on demande aux enseignantes si elles préféreraient occuper une place centrale dans l'accompagnement ou plutôt déléguer ce rôle à un collègue, leurs réponses ont été unanimes : elles souhaitent assurer ce rôle privilégié.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Je ne voudrais pas que ce soit quelqu'un d'autre qui le gère parce que je suis la figure, enfin une des principales figures de confiance cette année-là. (Rita)

Je suis devenue vraiment un pilier et je n'aurais vu personne d'autre prendre cette place. [...] J'ai remplacé la bulle familiale même à ce moment-là. (Martine)

Je ne vais pas aller le référer à une TES qu'il n'a jamais vu et qu'il ne connaît pas ou « va parler avec la direction ». Non, non, son pilier, son mentor, c'était moi. [...] c'est nous qui connaissons l'enfant, c'est nous qui avons le lien. (Chloé)

Des professionnels scolaires non préparés

En troisième lieu, les enseignantes soulignent un manque de préparation, tant au niveau institutionnel qu'au niveau enseignant, sur le plan de l'accompagnement des élèves endeuillés, ce qui s'exprime dans différentes dimensions illustrées ci-dessous.

Absence de plan d'urgence et inadéquation du protocole

Les propos des enseignantes font état de l'absence de protocole au sein des écoles en ce qui concerne l'accompagnement des situations de perte.

Je pense que d'emblée dans les écoles, il n'y a pas de protocoles pour les situations d'urgence. C'est vraiment « il arrive une situation, créons un protocole ». (Chloé)

Nous on n'a pas de plan d'urgence pour ça. (Marcella)

Toutefois, lorsqu'on demande aux enseignantes si elles auraient souhaité un protocole à suivre, leurs réponses sont mitigées.

Moi je veux un plan d'urgence parce que s'il arrive quelque chose avec mon élève... [...] Il était très impulsif [...], c'était ça qui me questionnait et qui m'inquiétait [...]. Si ça explose, qu'est-ce que je peux faire ? (Chloé)

Je pense que le plan d'action individualisé pour l'enfant doit demeurer le meilleur protocole qu'on puisse avoir. (Martine)

Certaines enseignantes évoquent par ailleurs la création d'un plan d'action à suivre avec le·s parent·s, notamment en ce qui a trait à la communication.

On a fait des protocoles non spécifiés avec les parents disant qu'ils vont répondre au téléphone, que sur Class Dojo ils vont être tous les deux



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

connectés au cas où. [...] Je pense qu'en route on improvise, puis on met ensemble en place le nouveau protocole. (Ana)

Finalement, certaines enseignantes soulignent les limites d'un protocole à suivre.

Je pense que des trucs trop standardisés ne fonctionnent pas parce qu'on parle d'humain à humain et puis d'évènements traumatiques, donc je ne pense pas que ça s'applique. (Rita)

À un moment donné, le protocole va être fait [...] en lien avec l'enfant, ses besoins à lui, les choses qui fonctionnent et tout ça. Donc de faire des protocoles déjà complets, je ne pense pas. (Chloé)

Offre de formation peu développée

Lorsque la question de la réaction des enseignantes à l'annonce de la perte est abordée, plusieurs d'entre elles expriment un sentiment de désarroi.

Je n'avais aucune idée de comment gérer ça le lundi matin honnêtement (Marcella)

En réalité je me sentais démunie. [...] on n'est pas préparés à ça. (Chloé)

Par ailleurs, plusieurs enseignantes mentionnent le manque de formation sur l'attachement, les deuils et les pertes.

Dans la formation initiale, je n'ai pas vu grand-chose là-dessus. [En formation continue], c'est vrai qu'il y a tellement de formations à faire pour les centres d'écriture, enseigner avec la littérature jeunesse, etcétera, on en a plein, mais [...] s'il y avait plus de formations comme ça (attachement), autant au régulier qu'en adaptation scolaire, c'est gagnant pour tout le monde. (Martine)

Je ne sais pas si c'est parce que je suis titulaire au régulier, mais c'est beaucoup d'offres [...] académiques, comme les difficultés d'apprentissage. [...] Mais pour tout ce qui est trauma psychologique, j'ai l'impression que c'est moins offert [...] On en a besoin, mais l'offre n'est pas là pour nous. (Rita)

Toutefois, Martine, enseignante dans une école spécialisée, précise qu'au contraire c'est la formation continue reçue qui lui a permis d'intervenir efficacement. Elle souligne d'ailleurs la pertinence d'aborder ces thématiques en formation continue plutôt qu'en formation initiale.

Vu que j'étais en adaptation scolaire, en troubles du comportement, j'avais une formation complète sur les troubles de l'attachement. [...] C'est ce qui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

m'a sauvé [...] de plusieurs désorganisations, ce qui a fait que j'ai été capable de le rassurer, [...] de l'apaiser. [...] Je crois qu'au moment où on fait la formation initiale [...] il y a des choses pour lesquelles on n'est pas capables de créer des liens. [...] Au niveau de l'attachement [...] on a eu une formation complète, mais là on avait des cas précis en tête, on pouvait faire des liens beaucoup plus facilement. (Martine)

Pertinence de former l'ensemble du personnel scolaire

De même, Chloé appuie la pertinence de former d'autres acteurs scolaires.

C'est au niveau de nos directions et directions adjointes de se faire former plus pour mieux nous accompagner vu qu'il y a de moins en moins de ressources dans nos écoles. Nos TES peut-être aussi doivent être formés par rapport à ça pour mieux nous épauler. (Chloé)

Discussion

Les résultats soulignent l'importance de considérer les besoins éducatifs particuliers des élèves endeuillés afin de créer et de maintenir un environnement d'apprentissage adapté et sensible à leurs situations (Clerc et al., 2021). Cela nous permet d'émettre des recommandations relativement à la formation enseignante et de l'équipe-école afin de mieux accompagner les élèves endeuillés.

Reconnaitre et soutenir la dimension psychosociale du métier d'enseignant.e

Les résultats soulèvent la nécessité de reconnaître la dimension psychosociale du métier d'enseignant.e et, par la même occasion, de soutenir les personnes enseignantes dans cet aspect de leur profession. Le potentiel protecteur d'une relation élève-enseignant.e de qualité a été souligné à de nombreuses reprises dans la littérature sur le sujet. Le terme de tuteur de résilience qui désigne pour l'élève endeuillé un adulte « qui comprend sa souffrance cachée, lui montre qu'il la comprend et qu'il la respecte sans indiscretion et qui l'aide essentiellement en lui montrant et en lui disant combien il a confiance en lui, en ses capacités, en son avenir » (Hanus, 2009, p. 20) illustre bien la fonction de soutien et d'étayage que peut jouer l'enseignant.e pour l'élève exposé à l'adversité. Anaut (2000) utilise quant à elle le terme tuteur de développement pour désigner ce rôle qui contribuerait à promouvoir la résilience de l'élève. Par ailleurs, notre étude laisse transparaître très clairement la volonté des enseignantes d'être au premier plan de l'intervention auprès des élèves endeuillés. Cela s'aligne avec les recommandations de plusieurs études quant au suivi psychologique de l'élève exposé à un événement potentiellement traumatique qui suggèrent que la personne enseignante prenne une place



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

prépondérante (Leek Openshaw, 2011). Ce faisant, considérant que les enseignant·e·s semblent disposé·e·s à soutenir leur élève sur le plan psychosocial et que les élèves semblent avoir besoin de partager leur expérience de perte dans l'enceinte de l'école tout en demeurant dans la normalité, on pourrait envisager la mise en place de groupes de parole autour de thématiques générales pouvant concerner l'ensemble des élèves et incluant notamment les thématiques de l'attachement, des traumatismes, des pertes et des deuils (Leek Openshaw, 2011 ; Papazian-Zohrabian et al, 2019). De cette manière, les élèves endeuillés bénéficieraient d'un espace d'échange qui leur permettrait d'extérioriser leurs pensées et leurs émotions relativement à l'expérience de perte, mais également de partager leur souffrance avec leurs pairs et ainsi de favoriser la création d'un réseau social pour faire face à l'adversité. Sur le plan de l'attachement, on sait d'ailleurs que les pairs peuvent devenir des figures d'attachement potentielles pour l'élève, surtout à l'adolescence où ce dernier met en place un processus de détachement graduel de ses parents (Therriault et al., 2019).

Bonifier la formation enseignante

Nos résultats concordent avec les études antérieures qui soulignent un manque de formation enseignante en matière de deuils et de pertes. Malgré les nombreuses études soulignant l'importance de former les enseignant·e·s aux questions des traumatismes, des pertes et des deuils, peu de changements ont été apportés à l'offre de formation et ces acteurs scolaires semblent toujours aussi démunis face aux expériences de pertes chez un élève. Bien que le savoir-être enseignant ait permis aux participantes d'apporter un soutien à l'élève endeuillé, il semble déraisonnable de laisser les enseignant·e·s non préparé·e·s à l'accompagnement des élèves endeuillés avec comme ressource principale leur instinct. La formation enseignante au sujet de l'attachement, des pertes et des deuils nous semble particulièrement importante puisque, selon Papadatou et ses collaboratrices (2002), lorsque les manifestations comportementales du deuil ne sont pas adressées, cela peut avoir des conséquences notables sur les relations entre l'élève endeuillé et ses pairs ou ses enseignant·e·s, ce qui pourrait négativement influencer les résultats académiques ou encore favoriser l'apparition de problèmes de comportements en classe. Ce faisant, une meilleure préparation à l'encadrement du deuil et aux questions de l'éducation à la mort permettrait aux enseignant·e·s d'être plus confiant·e·s dans l'accompagnement des élèves endeuillés, mais également d'agir en prévention en préparant l'ensemble des élèves à une perte éventuelle future (Engarhos et al., 2013). De plus, à la lumière des résultats présentés, il semblerait que ce besoin de formation s'applique également aux autres professionnels des milieux scolaires, tels que les directions, les psychoéducateur·trice·s ou encore les orthopédagogues. On peut d'ailleurs supposer qu'en formant l'ensemble des professionnels scolaires sur le sujet, ces derniers seraient davantage



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

propices à collaborer en cas de perte d'un lien d'attachement chez un élève dans la mesure où ils seraient mieux outillés.

Parallèlement, dans une visée inclusive plus globale, on peut penser que la mise en place de programmes visant le développement des attitudes et des pratiques pédagogiques sensibles aux traumatismes au sein des équipes-écoles permettrait d'outiller le personnel scolaire afin de diminuer les méfaits de tels événements sur le développement des élèves en tenant compte de leurs besoins éducatifs particuliers. Par exemple, le modèle Attachement, Régulation et Compétences (ARC) qui vise à outiller les adultes encadrants des enfants et des adolescents exposés à des traumatismes afin de favoriser le sentiment de sécurité, la régulation émotionnelle et la construction identitaire de ces derniers (Institut universitaire jeunes en difficulté, 2021) pourrait, selon nous, s'appliquer dans le contexte de la perte d'une figure d'attachement. Dans tous les cas, il est urgent d'adapter l'offre de formation continue disponible à l'ensemble du personnel œuvrant en milieu scolaire en y ajoutant des formations couvrant davantage la dimension psychosociale de leurs métiers respectifs.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Ainsworth, M. D. S. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61(9), 792-812.
- Amato, P. R. (2000). The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269-1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- Anaut, M. (2008). *La résilience : Surmonter les traumatismes* (2^e éd.). Armand Colin.
- Beaumont, C., Bourdon, S., Couture, C., et Fortin, L. (2009). L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative 1996-2005. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 169-189. <https://doi.org/10.7202/029929ar>
- Berg, L., Rostila, M., Saarela, J., et Hjern, A. (2014). Parental Death During Childhood and Subsequent School Performance. *Pediatrics*, 133(4), 682-689. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2771>
- Bowlby, J. (1952). *Prevention of maternal deprivation*. Organisation mondiale de la Santé. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40724>
- Bowlby, J. (1996). *Attachement et perte* (3^e éd.). Presses universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Model of Human Development. Dans *International Encyclopedia of Education* (2^e éd., Vol. 3, p. 37-43). Elsevier.
- Clerc, J., Julier-Costes, M., Fawer Caputo, C., et Desombre, C. (2021). L'éducation inclusive à l'épreuve du décès parental : Adaptation et poursuite de la scolarité chez des enfants orphelins: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 101-114. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0101>
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- Davila, A., et Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 19(1), 50-68.
- Demogeot, N. (2015). Difficultés d'adaptation scolaire et failles dans l'élaboration de l'anxiété de séparation : Apports de la théorie de l'attachement. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 163-206. <https://doi.org/10.3917/psy.581.0163>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Directeurs provinciaux de la protection de la jeunesse. (2019). *40 ans d'expérience pour l'avenir : Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse*. Direction de la protection de la jeunesse Québec.
- Earle, A. M., et Earle, B. V. (1961). Early Maternal Deprivation and Later Psychiatric Illness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 31(1), 181-186. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1961.tb02117.x>
- Engarhos, P., Talwar, V., Schleifer, M., and Renaud, S.-J. (2013). Teachers' Attitudes and Experiences Regarding Death Education in the Classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 126-128. <https://doi.org/10.11575/ajer.v59i1.55691>
- Fawer Caputo, C. (2019). *La mort à l'école : Quelles conceptions du rôle du rôle chez les professionnels de l'enseignement ?* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:123962>
- Fischer, G.-N., Tarquinio, C., et Dodeler, V. (2020). Adaptation et coping. Dans *Les bases de la psychologie de la santé* (p. 103-141). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fisch.2020.02.0103>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Glaser, D., et Prior, V. (2022). *Comprendre l'attachement et ses troubles. Théorie et pratique*. De Boeck Supérieur.
- Hanus, M. (2009). Deuil et résilience : Différences et articulation. *Frontières*, 22(1-2), 19-21. <https://doi.org/10.7202/045022ar>
- Healy, J. M., Stewart, A. J., et Copeland, A. P. (1993). The role of self-blame in children's adjustment to parental separation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(3), 279-289. <https://doi.org/10.1177/0146167293193004>
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36(4), 15.
- Institut de la statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*. Institut de la statistique de l'UNESCO. <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/besoins-educatifs-speciaux>
- Institut de la Statistique du Québec. (2023b). *Familles avec enfants de tous âges selon la structure de la famille et le nombre d'enfants*,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Québec, 1986-2021.
<https://statistique.quebec.ca/fr/document/familles-au-quebec/tableau/familles-avec-enfants-de-tous-ages-selon-la-structure-de-la-famille-et-le-nombre-denfants-quebec-1986-2016>

Institut universitaire Jeunes en Difficulté. (2021). *Attachement, Régulation et Compétences (ARC)*. <https://iujd.ca/fr/ARC>

Jacquet-Smailovic, M. (2011). Les conséquences d'un deuil dans l'enfance à moyen et à long terme. *Revue internationale de soins palliatifs*, 26(1), 16-21. <https://doi.org/10.3917/inka.111.0016>

Kalantari, M., et Vostanis, P. (2010). Behavioural and Emotional Problems in Iranian Children Four Years After Parental Death in an Earthquake. *International Journal of Social Psychiatry*, 56(2), 158-167. <https://doi.org/10.1177/0020764008101854>

Leek Openshaw, L. (2011). School-based support groups for traumatized students. *School Psychology International*, 32(2), 163-178. <https://doi.org/10.1177/0143034311400830>

Mese, D. D., et Tarquinio, C. (2012). Questions d'adaptation : Réflexions et ouvertures. L'adaptation entre psychologie, philosophie et neurosciences. Dans C. Tarquinio et E. Spitz (Éds.), *Psychologie de l'adaptation* (1^e éd., p. 31-50). De Boeck.

Milton, J. (2004). Helping primary school children manage loss and grief : Ways the classroom teacher can help. *Education and health*, 22(4), 58-60. <https://sheu.org.uk/content/helping-primary-school-children-manage-loss-and-grief-ways-classroom-teacher-can-help>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes par école selon diverses variables, années scolaires 2018-2019 à 2022-2023^o*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken213_Afich_Tabl.page_tabl?p_lang=1&p_id_raprt=3512#de_temps_refrn=2022-2023%E1%B5%96&tri_de_statut=1&tri_codfc2=5

Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., et Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324-339. <https://doi.org/10.1080/1357627021000025478>

Papazian-Zohrabian¹, 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. <https://doi.org/10.7202/1067550ar>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Poirier, J. (1983). *Les récits de vie*. Presses universitaires de France.
- Potts, S. (2013). Least said, soonest mended?: Responses of primary school teachers to the perceived support needs of bereaved children. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 95-107. <https://doi.org/10.1177/1476718X12466201>
- Prior, V., et Glaser, D. (2010). *Comprendre l'attachement et les troubles de l'attachement*. De Boeck.
- Retraite Québec. (2021). *Statistiques 2020 : Régime de rentes du Québec*.
- Romano, H. (2013). Comment parler des drames à l'enfant ? Dans *L'enfant face au traumatisme* (p. 97-102). Dunod
- Romano, H. (2020). Introduction. Dans *L'enfant face au traumatisme*. 2^e éd. (p. 1-4). Dunod.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity : Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (1991). *Maternal Deprivation Reassessed*. Penguin.
- Santiago-Delefosse, M., et del Rio Carral, M. (2017). *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Dunod.
- Therriault, D., Lemelin, J.-P., Toupin, J., Dery, M., et Paquette, D. (2019). L'attachement aux parents et aux pairs chez les adolescents et adolescentes avec ou sans trouble du comportement : *Enfance*, 4(4), 507-524. <https://doi.org/10.3917/enf2.194.0507>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Van Eerdewegh, M. M., Bieri, M. D., Parrilla, R. H., et Clayton, P. J. (1982). The Bereaved Child. *British Journal of Psychiatry*, 140(1), 23-29. <https://doi.org/10.1192/bjp.140.1.23>
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : Revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>
- Wolmer, L., Laor, N., et Yazgan, Y. (2003). School reactivation programs after disaster : Could teachers serve as clinical mediators? *Child*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12(2),
363-381. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00104-9](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00104-9)