



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Les programmes d'expression créatrice et d'éveil aux langues pour soutenir la
réussite scolaire des enfants réfugiés

Chercheuse principale

Cécile Rousseau, Université McGill

Cochercheuses

Caroline Beauregard, UQAT

Karen Alvarez Madero, Solidarité Ethnique Régionale de la Yamaska (SERY)

Françoise Armand, Université de Montréal

Geneviève Audet, UQAM

Maryse Benoit, Université de Sherbrooke

Roxana Cledon, CIUSSS del'Estrie-CHUS

Ghayda Hassan, UQAM

Catherine Maynard, Université Laval

Garine Papazian-Zohrabian, Université de Montréal

Collaboratrice

Marie-Paule Lory, University of Toronto at Mississauga

Établissement gestionnaire de la subvention

Université McGill

Numéro du projet de recherche

2019-OPZA-264807

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	1
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION.....	5
Limites et portée de la recherche	7
PARTIE C - MÉTHODOLOGIE.....	10
PARTIE D - RÉSULTATS	11
Exprimer son expérience de la pandémie par les arts et reprendre du pouvoir ..	11
<i>La reprise de pouvoir d’Humberto</i>	12
<i>Mounia et les marionnettes</i>	12
Des récits positifs des élèves et consolider des liens sociaux positifs	13
<i>Keli et les liens d’amitié : une double perspective</i>	13
Ce que les ateliers procurent aux enfants et aux enseignants.....	14
Soutenir dans la communauté	16
<i>PEYO et le carnet voyageur à Montréal</i>	16
<i>Livre collectif au SERY à Granby</i>	17
<i>Un jeu de société interculturel avec le CEP à Sherbrooke</i>	17
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE	18
PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	19
Publications	19
Sites web	20
ANNEXE A Tableau résumé des caractéristiques des classes	21
ANNEXE B Les ateliers d’expression créatrice Art et Contes	22
ANNEXE C Un bateau chinois qui attaque l’Amérique	24
ANNEXE D Personnage abrité par un arc-en-ciel	25

ANNEXE E Ma maison au Canada	26
ANNEXE F Les petits personnages d'Humberto	27
ANNEXE G La maison de Nina, la marionnette	28
ANNEXE H Tableau résumé des caractéristiques des récits	29
ANNEXE I Synthèse des expériences partagées	30
ANNEXE J Une classe unie :Le récit de Sarah	34
ANNEXE K Le dessin réconfortant de Keli.....	38
ANNEXE L Les histoires jouées à la classe (PEYO)	39
ANNEXE M Le plateau de jeu réalisé par les participants du CEP	40
ANNEXE N Un autoportrait réalisé par une participante (CEP)	41
ANNEXE O Un collage sur les « choses que j'aime » (CEP).....	42
ANNEXE P Liste complète de références	43

Nous tenons à remercier chaleureusement toutes les personnes qui se sont impliquées afin de permettre la réussite de ce projet malgré des conditions difficiles. Parmi celles-ci, Catherine Maynard, Audrey Lamothe-Lachaine et Marie-Eve Caron ont successivement pris en charge la coordination du projet et ses divers retournements. Nous souhaitons également remercier Fardoussa Ali Abdillahi, Karen Alvarez Madero, Marie-Eve Caron, Catherine Isely, Emilie Karuna et Emmanuelle Meunier qui ont assuré l'animation de l'intervention et ont offert un espace d'expression aux élèves qu'ils ont investi avec enthousiasme. Enfin, ce projet n'aurait pu être possible sans l'accueil des milieux scolaires qui, malgré les perturbations engendrées par la pandémie, nous ont généreusement ouvert leurs portes.

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

À la suite d'une initiative du gouvernement canadien débutant en 2015, plus de 40 000 réfugiés syriens se sont établis dans plusieurs villes du pays, dont 13 villes québécoises situées en région ou en milieu urbain. Par ailleurs, en raison notamment de la crise globale des réfugiés, le Québec a reçu en 2016 et 2017 seulement, 30 505 demandes d'asile qui ont mené à la réinstallation temporaire ou permanente de plusieurs familles avec enfants d'âge scolaire qui intègrent l'école primaire ¹, ce flot migratoire s'intensifiant en 2018. Les enfants réfugiés sont considérés comme une catégorie particulièrement vulnérable d'immigrants à cause de l'importance de l'adversité pré- et post-migratoire qu'ils subissent ^{2,3}. Une grande partie de leurs expériences de déracinement culturel sont cependant similaires à celles des migrants volontaires et provoquent des dilemmes identitaires comparables.

Sur le plan post-migratoire, les réfugiés vivent souvent une grande insécurité en ce qui concerne leur statut migratoire ². De plus, malgré un niveau de scolarité généralement élevé, plus de la moitié des familles réfugiées au Québec ont un faible revenu ⁴. Pour les enfants, cette précarité économique peut se traduire par un apport alimentaire insuffisant, un manque d'espace au niveau du logement et des difficultés à accéder aux services de garde ^{5,6}. Ces difficultés sont souvent conjuguées à une dépression parentale elle-même associée à des traumatismes pré-migratoires et à des séparations, à un isolement social et à des expériences de discrimination ⁷⁻¹³.

Depuis 2020, la pandémie de COVID-19 est venue ajouter à ces formes d'adversité vécue par les enfants et les familles réfugiées, mais aussi plus largement par les nouveaux arrivants. En effet, les pertes d'emploi, les fermetures des lieux de travail

et d'enseignement en plus de l'isolement accru dû au confinement ont ajouté au stress normalement vécu par les familles, ce qui a mené à l'augmentation de l'anxiété, des états dépressifs et du sentiment d'impuissance dans plusieurs foyers¹⁴⁻¹⁷. Les perturbations dans la dynamique familiale et leur environnement ont aussi affecté négativement les processus de création de sens, qui soutiennent normalement le rétablissement et la reprise de pouvoir¹⁸. Ces effets seraient cumulatifs et auraient un impact à long terme sur la santé mentale^{14,17}.

En plus du stress occasionné par les fermetures d'école, l'impossibilité de pratiquer leurs activités ou la perte de relations avec leurs amis ou leur enseignant, les enfants subissent les contrecoups de la santé mentale de leurs parents¹⁸⁻²⁰, ce qui risque fort de faire obstacle à leur développement social et affectif optimal, et ce particulièrement pour les jeunes enfants^{16,19,21-25}. Ces risques seraient davantage accrus pour les enfants de familles défavorisées ou en situation de précarité, comme c'est souvent le cas des familles immigrantes et réfugiées²⁶. En effet, les répercussions de la COVID-19 seraient beaucoup plus importantes pour ces familles qui se trouvent à l'intersection de multiples facteurs de risque^{19,26-31}.

Ces difficultés auxquelles font face les enfants immigrants et réfugiés les prédisposent souvent à des difficultés sur le plan scolaire. La littérature indique que la réussite scolaire des enfants réfugiés est associée à leur bien-être émotionnel, celui-ci augmentant leurs capacités cognitives et les rendant disponibles à l'apprentissage³². En effet, l'anxiété et l'incapacité de réguler adéquatement leurs émotions influencent négativement le traitement de l'information par le cerveau et donc l'apprentissage, mais aussi la persévérance lors de difficultés³³. Enfin, il est établi que les problèmes sur le plan de la santé mentale peuvent être accompagnés

de problèmes cognitifs importants interférant avec les capacités d'apprentissage ³⁴. Par ailleurs, indépendamment des difficultés cognitives, mais interagissant avec celles-ci, les enfants immigrants et réfugiés, de par leurs trajectoires migratoires, peuvent avoir été exposés à de multiples langues sans pourtant en maîtriser une de façon satisfaisante, ce qui conduit à des difficultés accrues pour apprendre la langue du pays d'installation et s'adapter sur le plan psychosocial et scolaire ^{35,36}.

En dépit de ces formes de précarité, les familles réfugiées et immigrantes sous-utilisent les services de santé mentale et de soutien au développement de l'enfant ^{37,38}. Elles se sentent souvent menacées par des interventions ciblées offertes par les réseaux officiels en raison de la stigmatisation potentielle de l'enfant et de la famille ^{39,40}. Dans les régions accueillant un grand nombre d'enfants immigrants et réfugiés, les écoles sont bien placées pour mettre en place des programmes de prévention et d'intervention utilisant des activités créatives ⁴¹⁻⁴³. Tyrer et Fazel ⁴⁴ identifient un éventail d'interventions en milieu scolaire et communautaire qui sont efficaces pour améliorer le bien-être des enfants immigrants et réfugiés et soulignent la place des activités misant sur l'expression verbale, artistique et la valeur de la combinaison de ces deux approches dans un contexte de barrière linguistique. Les activités d'éveil aux langues permettent de légitimer les compétences plurilingues des élèves avec comme clef l'acquisition de compétences cognitives et langagières et le développement d'une identité plus harmonieuse fondée sur l'utilisation souple, selon les besoins, des différentes langues de leur répertoire, sans viser spécifiquement l'apprentissage du français ⁴⁵. Quant à l'expression artistique, elle est associée à la représentation de l'expérience personnelle et permet à l'enfant de symboliser ce qu'il vit. De nombreux programmes de prévention et d'intervention en milieu scolaire

misent sur les effets bénéfiques de l'expression artistique pour réduire les symptômes émotionnels et comportementaux, améliorer l'estime et la confiance en soi, favoriser les stratégies d'adaptation et la résilience ainsi que pour encourager de meilleures relations interpersonnelles ⁴⁶⁻⁵⁸. La recherche-action que nous avons menée proposait de mettre en place une intervention en classe, se fondant sur le pouvoir des arts afin de favoriser le rétablissement des jeunes, en particulier les jeunes réfugiés en situation de grand retard scolaire au primaire.

Ainsi, notre **objectif principal**¹ était de documenter si les ateliers d'expression créatrice et d'éveil aux langues constituaient une intervention de premiers soins psychologiques pouvant être déployée en contexte scolaire, dans différents milieux, dans le cadre d'une crise sanitaire comme la pandémie de COVID-19. Plus spécifiquement, nous souhaitons :

1. Documenter comment des enfants immigrants et réfugiés expriment leur expérience de la pandémie durant des ateliers d'expression créatrice et d'éveil aux langues;
2. Vérifier si ces ateliers les aident à reprendre du pouvoir et favorisent ainsi leur bien-être émotionnel et leur disponibilité aux apprentissages;
3. Documenter l'expérience des enseignants face à leurs élèves immigrants et réfugiés durant la pandémie;
4. Mobiliser le milieu communautaire, en articulation avec le milieu scolaire, pour soutenir le rétablissement des jeunes et des familles.

¹ Nos objectifs ont été modifiés en cours de recherche, afin de tenir compte du contexte de pandémie. L'objectif original était d' « évaluer l'efficacité d'une intervention scolaire en classe d'accueil ou régulière du primaire destinée à améliorer le bien-être émotionnel et la disponibilité aux apprentissages d'enfants réfugiés arrivés récemment au Québec et établis en région (Granby et Sherbrooke) et à Montréal, en documentant les adaptations nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des enfants en grand retard scolaire et aux spécificités des milieux scolaires et sociaux des régions (ex. francisation en classe régulière) ». La partie B du rapport en fait état, notamment en ce qui concerne les limites.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION

Nos conclusions émanant d'un contexte de recherche sans précédent, viennent éclairer non seulement l'impact potentiel de la pandémie sur le bien-être émotionnel et la disponibilité aux apprentissages des enfants immigrants et réfugiés, mais aussi sur la pratique enseignante. Les conclusions mettent en lumière quatre constats :

1. Des enfants semblent utiliser les ateliers d'expression créatrice et d'éveil aux langues (création d'histoires, dessins, jeux avec les marionnettes) pour exprimer leur expérience de la pandémie en symbolisant le danger et la protection, ce qui leur permet de faire sens de cette expérience et de retrouver un certain pouvoir sur leur vie.
2. Les ateliers semblent favoriser la consolidation de liens sociaux positifs entre pairs et avec les enseignants ce qui contribue aussi à leur sentiment de sécurité émotionnelle et à la reprise de pouvoir chez certains enfants.
3. Des enseignants élaborent des récits positifs au sujet de leurs élèves. Certains de ceux-ci révèlent que les ateliers contribuent à modifier la perception que les enseignants ont des enfants, de leurs vulnérabilités et de leurs forces.
4. Le milieu communautaire se mobilise pour concevoir des activités intergénérationnelles soutenant les familles. Il pourrait jouer un rôle clé en créant un pont école-quartier-familles, ce qui favorise un sentiment d'appartenance à leur nouvel environnement, ancré dans un passé valorisé.

Ainsi, les résultats de notre recherche-action s'adressent tant aux enseignants et au personnel non-enseignant qu'aux gestionnaires et décideurs impliqués dans le réseau de l'éducation. Nos travaux permettront d'abord aux **enseignants** et au **personnel non-enseignant** de mieux comprendre comment des enfants immigrants et réfugiés peuvent exprimer leur vécu par le jeu ou la création artistique, que ce soit en termes d'inquiétudes, de souhaits ou de résilience. Ces professionnels de l'éducation auront été exposés à l'importance d'offrir des espaces de plaisir et de création libre au sein des classes d'accueil afin que les enfants puissent exprimer leurs émotions, faire sens

de leur expérience et créer des liens sociaux positifs avec leurs pairs et les enseignants, et ce dans le but de renforcer leurs capacités de résilience et d'améliorer leur disponibilité aux apprentissages. Les récits de pratique offrent de plus l'occasion de valoriser la pratique enseignante en permettant aux enseignants et au personnel non-enseignant de s'identifier à des pairs, à des situations ou enjeux concrets qu'ils ont rencontrés dans leur pratique et de bénéficier de pistes de solution à ce sujet. Nous espérons que cela pourra ultimement renforcer leur sentiment d'agentivité et favoriser leur mobilisation future dans des situations semblables. Les récits mettant en lumière des enfants de classes d'accueil de façon positive, nous espérons également que la perspective des enseignants vis-à-vis cette population pourra être améliorée et que cela aura des retombées sur le plan de l'alliance familles immigrantes et réfugiées-école. Ceci pourrait ainsi contribuer à un climat positif dans le milieu scolaire, un enjeu important alors que la diversité croissante de la population suscite des inquiétudes dans le public ^{59,60}.

Les constats positifs que nous soulevons à la suite de cette recherche-action pourraient également intéresser les **gestionnaires** et **décideurs** qui pourraient voir en les ateliers d'expression créatrice et d'éveil aux langues une intervention de premiers soins psychologiques prometteuse à déployer en milieu scolaire non seulement lors de crises sociales futures, mais aussi en guise de prévention. En effet, nos recherches passées et nos conclusions à la suite de la présente recherche suggèrent que la participation aux ateliers renforce les capacités adaptatives des élèves immigrants et réfugiés en plus de favoriser la consolidation de liens sociaux positifs, ce qui pourrait agir comme couche protectrice lors de situations d'adversité. Ceci renforce donc la pertinence de disséminer ce type d'intervention alternative dans

les écoles accueillant les élèves immigrants et réfugiés, et ce à l'échelle du Québec. Nous espérons que le milieu scolaire pourra bénéficier de soutien de la part des décideurs afin de pouvoir former le personnel enseignant et non-enseignant à ce type d'intervention, mais aussi afin qu'ils puissent l'intégrer à leur pratique.

Par ailleurs, les résultats de la recherche pourraient interpeller les intervenants et les gestionnaires œuvrant dans le **milieu communautaire** auprès des familles immigrantes et réfugiées. Ceux-ci pourront effectivement avoir accès à des exemples de projets intergénérationnels intégrant les arts qui ont été conçus et mis en place dans différentes régions du Québec, à partir des intérêts et besoins de la population locale, et ce afin de soutenir le rétablissement des familles en contexte pandémique.

Bien entendu, la mise en place tout comme les conclusions tirées de cette recherche-action ont eu et auront des bénéfices directs pour les enfants immigrants et réfugiés y ayant participé, leur famille, mais aussi pour le personnel scolaire les accueillant. Elles toucheront également l'ensemble des enfants bénéficiant des services d'accueil et de soutien linguistique au Québec.

Limites et portée de la recherche

Cette recherche-action ayant eu une visée exploratoire auprès d'un nombre restreint de classes (n=10) et d'écoles (n=6), les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves immigrants et réfugiés ainsi qu'à toutes les écoles les accueillant. Néanmoins, le potentiel de transférabilité des résultats à des populations et milieux semblables est demeure très intéressant, puisque nous avons cherché à mettre en perspective l'expérience des enfants dont plus de 125 ont participé à la recherche, ainsi que celle d'enseignants et de familles, dans des

contextes sociaux contrastés dans trois villes du Québec, une première pour ce type d'intervention. Par ailleurs, les conclusions de la présente recherche viennent ajouter aux résultats que nous avons obtenus précédemment dans d'autres recherches, qui confirment l'apport indéniable des ateliers d'expression créatrice et d'éveil aux langues au bien-être émotionnel des enfants et à leur performance scolaire ^{54,61-64}, mais aussi à la création d'un climat de sécurité émotionnelle et d'un sentiment de normalité tout en offrant confort et espoir en période d'incertitude ⁶⁵.

Par ailleurs, en raison notamment du contexte de pandémie, nous avons rencontré certaines difficultés dans le déroulement de la recherche. Les écoles et les classes qui avaient accepté de participer, ont pour la plupart vécu des fermetures partielles ou complètes à une ou plusieurs reprises, qui ont affecté la mise en place hebdomadaire des ateliers ainsi que la collecte de données. Alors qu'il est normalement judicieux d'offrir les ateliers sur une base régulière (1 heure par semaine), les ateliers se sont déroulés de manière sporadique dans certains cas, ce qui pourrait avoir eu une incidence sur les résultats, l'aisance entre les enfants et les intervenants ainsi qu'avec les activités proposées n'ayant possiblement pu être développée de façon optimale.

Afin de tenir compte du contexte de pandémie, nous avons adapté nos objectifs de recherche ainsi que la méthodologie en cours de route. Ceci nous a permis de mieux comprendre l'impact de la pandémie sur les élèves et les enseignants, tout en offrant une intervention soutenant leur rétablissement.

De notre recherche, découlent les **messages-clés** et **pistes de solution** suivants :

Messages-clés	Pistes de solution
1. L'expérience de la pandémie a mis en lumière l'importance d'offrir un environnement scolaire favorisant la stabilité et la sécurité émotionnelle afin de favoriser le plein épanouissement des élèves et leur disponibilité aux apprentissages.	1. Soutenir et former le personnel enseignant, durant les périodes de crises, afin qu'il puisse créer et maintenir un climat socio-affectif positif et sécuritaire dans sa classe, qui favorise une disponibilité aux apprentissages.
2. Il est bénéfique d'offrir des espaces d'expression libre par les arts et le jeu afin de favoriser la création de sens chez les élèves immigrants et réfugiés, de contribuer à la reprise de pouvoir et de favoriser l'établissement de liens sociaux protecteurs, en contexte pandémique ou non.	2. Disséminer les programmes d'expression créatrice et d'éveil aux langues afin d'élargir l'offre de services complémentaires pour d'une part, promouvoir le bien-être émotionnel des élèves et d'autre part, agir en guise de prévention.
3. Les enseignants des classes d'accueil ont généralement une vision positive des élèves immigrants et réfugiés et ont à cœur leur réussite scolaire. Les ateliers d'expression créatrice les amènent à mieux connaître leurs élèves.	3. Partager les récits positifs d'enseignants avec d'autres enseignants afin de transformer la perception qu'ils ont des élèves immigrants et réfugiés et de leur famille, et de pouvoir miser sur leurs forces, tout en reconnaissant leurs vulnérabilités.
4. En rejoignant les familles immigrantes et réfugiées ainsi que la communauté locale, les organismes communautaires jouent un rôle important afin de soutenir le rétablissement des enfants immigrants et de leur famille et de créer un filet protecteur autour d'eux.	4. Valoriser et étendre le pairage d'organismes communautaires locaux avec les écoles afin de venir accroître les services offerts par les écoles.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Le projet s'est déroulé à Granby, Sherbrooke et Montréal dans six écoles, pour un total de dix classes d'accueil, huit au primaire et deux au secondaire² (caractéristiques des classes, annexe A). Dix à douze ateliers hebdomadaires d'une heure, intégrés aux activités quotidiennes des écoles, conjuguait des activités d'expression créatrice et d'éveil aux langues qui, en contexte pandémique, visaient à soutenir les enfants dans l'exploration de leur expérience de la pandémie, la création de sens et la reprise de pouvoir (description, annexe B). Des activités parents-enfants ont été organisées avec des organismes communautaires, pour soutenir le rétablissement des enfants et des familles. Nous avons recueilli des données auprès des enfants et enseignants, afin de mettre leurs perspectives en complémentarité :

- Une approche par **récits de pratique** a été privilégiée afin d'avoir accès à la transformation éventuelle des pratiques des enseignants dans le cadre de l'intervention et de les documenter⁶⁷⁻⁶⁹. Par récit de pratique, nous entendons la narration d'un événement singulier, tiré de l'expérience d'un enseignant et choisi par lui comme significatif de sa pratique.
- À la fin du programme d'intervention, **un cercle de parole** organisé dans chaque classe a permis de documenter les perceptions des enfants en lien avec l'intervention et leur expérience de la pandémie. Une analyse des messages confiés à la « boîte à trésors », à la « boîte de recyclage » et à la « poubelle » (activité de fermeture à chacun des ateliers), complètera cette documentation.
- Des **notes de terrain** et une **observation participante** de la part des intervenants a permis de documenter l'expression des enfants lors des ateliers et les interactions au sein de la classe par une grille d'observation. L'analyse a porté sur les symboles de danger et de protection invoqués par les enfants dans leur création ainsi que sur les processus associés au bien-être émotionnel et à la reprise de pouvoir des enfants durant les ateliers.

² En raison de la diminution du nombre d'immigrants pour former des classes d'accueil dans la région, dû aux restrictions frontalières causées par la COVID, nous avons inclus une école secondaire qui était très motivée à vivre l'intervention et qui estimait le niveau développemental des élèves comme étant proche de celui des enfants à la fin du primaire.

PARTIE D - RÉSULTATS

Exprimer son expérience de la pandémie et reprendre du pouvoir

À l'échelle du Québec, comme dans le reste du monde, l'impact de la pandémie sur le bien-être et la santé mentale des élèves s'est surtout d'abord manifesté en termes de sentiments d'(in)sécurité entraînant une certaine détresse psychologique. Bien que lors des ateliers, les élèves aient peu abordé la pandémie de façon directe, dans leurs dessins et les histoires y étant associées, plusieurs d'entre eux ont invoqué des symboles de danger et de protection. Que ce soit par la réalisation d'un dessin représentant « un bateau chinois qui attaque l'Amérique (États-Unis) » (annexe C), ou par le recours à des symboles malveillants comme des méchants dragons ou des voleurs, certains enfants ont représenté le danger. En contrepartie, plusieurs enfants représentaient plutôt des symboles de protection ou évoquant un certain sentiment de sécurité, par exemple en réinvestissant le symbole de l'arc-en-ciel, très présent au début de la pandémie. Parfois, les arcs-en-ciel illuminaient le ciel des dessins, alors qu'à d'autres moments, ils abritaient les personnages des dessins (annexe D). Cette notion d'abri offrant un endroit pour se protéger des intempéries ou d'un danger revient également par la représentation de maisons, de châteaux, de l'école ou de la classe. Par exemple, une réfugiée syrienne de 10 ans dessine sa maison au Canada sous un arc-en-ciel (annexe E). Ces symboles de danger et de protection représentent de façon métaphorique, le monde intérieur de enfants, illustrant le fait que la création artistique, rend visible des émotions, des peurs ou des désirs inconscients ⁷⁰.

La reprise de pouvoir d'Humberto : Le jeune garçon d'origine mexicaine de 11 ans a utilisé l'espace des ateliers, comme lieu sécuritaire d'expression, afin de reprendre un certain pouvoir par l'imaginaire après avoir vécu de l'intimidation. Dans la première moitié du programme d'intervention, le garçon utilise peu l'espace de la feuille et dessine de tous petits personnages (annexe F). À partir de la moitié du programme, il commence à exprimer son vécu émotionnel (ex. content de connaître le Canada, mais triste de quitter ses amis) et se place symboliquement dans des positions de contrôle (ex. pilote d'avion, ou identification au dragon qui gagne une bataille). Au fil des ateliers, l'enfant semble de plus en plus fier de ses dessins. L'évolution de son processus de création au fil des ateliers suggère que ces derniers lui ont permis de reprendre un certain pouvoir sur une situation adverse. Son évolution pourrait également représenter une forme d'identification à l'agresseur. L'exploration de ce rôle d'agresseur via la création, sans pour autant agir ce rôle dans la réalité, pourrait favoriser une transformation de la posture adoptée par l'enfant^{71,72}.

Mounia et les marionnettes : Dans certaines des classes, les intervenantes ont intégré des marionnettes à l'intervention pour entrer en relation avec les jeunes ou raconter des histoires. Lorsqu'utilisée à des fins thérapeutiques, la marionnette permet à l'enfant de prendre acte de son vécu, de se projeter dans la marionnette et peut servir à rétablir un sentiment de sécurité^{73,74}. Mounia, une enfant de 7 ans originaire de la Syrie, interagit beaucoup avec les différentes marionnettes, elle leur parle, les câline et en prend soin. Mounia les inclut également dans ses dessins en leur dessinant une maison, qui servira dans une séance subséquente à accueillir une deuxième marionnette, sans amis, afin de la protéger des méchants (annexe G). Elle

et sa famille prennent l'avion pour aller au pays des marionnettes et vers la fin des ateliers. Pour la jeune fille, l'investissement dans les marionnettes semble lui permettre de reprendre confiance et de retrouver un certain sentiment d'agentivité en agissant, à travers la création, des gestes de protection envers elles. Comme la création artistique encourage la résilience et la construction de sens ⁷⁵⁻⁷⁷, nous croyons que les ateliers d'expression créatrice pourraient alors constituer une piste intéressante d'intervention de premiers soins psychologiques en milieu scolaire, dans un contexte de crise comme celui de la pandémie.

Des récits positifs des élèves et consolider des liens sociaux positifs

Dix récits de pratique d'enseignants (n=9) et d'une intervenante (n=1) répartis dans les trois villes ont été recueillis. Le tableau en annexe H résume leurs caractéristiques et celui de l'annexe I présente une synthèse de chacun des récits. Les récits recueillis³ mettent en scène des élèves en classe d'accueil, majoritairement d'origine africaine et principalement des filles (n=7). Certains mentionnent la pandémie (n = 6) et les ateliers d'expression créatrice (n = 4). Plusieurs enseignants proposent des récits positifs de leurs élèves, avec des titres évocateurs : *Le potentiel de nous apprendre des choses* (Constance), *Une histoire de courage remarquable* (Stéphanie), *Coup de cœur motivant* (Jean) et *Une classe unie* (Sarah) dont il sera notamment question dans la section suivante.

Keli et les liens d'amitié : Enseignante en classe d'accueil de Granby, Sarah, raconte l'impact perçu des ateliers d'expression créatrice sur certains de ses élèves. L'élève

³ Le recueil de récits est disponible sur le site Récits de pratique en contexte de diversité : <https://recitsdiversite.ugam.ca/>

dont il est d'abord question s'appelle Keli (11 ans originaire du Malawi). Elle est timide et très sensible, mais un événement en classe lié aux ateliers d'expression créatrice lui permet de créer un lien d'amitié très solide avec d'autres élèves. Elle intitule son récit « Une classe unie » (récit complet en annexe J). Pour Keli, les ateliers d'expression créatrice semblent lui avoir permis d'une part, d'exprimer et de partager un vécu douloureux de perte avec les autres et, d'autre part, de se faire du bien et de créer des liens sociaux positifs avec des filles de sa classe. L'image suivante (annexe K) illustre ce réconfort et l'importance du soutien et du lien avec les autres filles. Ce dessin recueilli dans le cadre des ateliers est débuté par Keli (cercle central) et complété par chacune des quatre filles (cercles externes). L'image ainsi produite évoque une certaine impression de soutien du cercle central par les cercles l'entourant et on peut supposer que les liens sociaux et le soutien offert par les jeunes filles ont été représentés dans cette image, un peu à la manière d'un filet de sécurité. Bien que la représentation ait pu être inconsciente, cet exemple illustre comment les ateliers d'expression créatrice offrent la possibilité de (re)créer des liens sociaux pour des enfants dont l'intégration sociale en classe est plus difficile.

Ce que les ateliers procurent aux enfants et aux enseignants

À la fin de la série d'ateliers, chacune des classes a pris part à un groupe de parole permettant de faire le point sur les ateliers, en particulier en ce qui a trait à leur impact sur les liens sociaux, le bien-être des enfants, le plurilinguisme et l'expérience de pandémie. Une enseignante souligne que les ateliers lui ont permis de mieux comprendre ses élèves et de ressentir ce qu'ils ont vécu:

J'ai appris des nouvelles choses sur mes élèves, des choses qu'ils ne pouvaient pas me dire avec des mots, mais que j'ai comprises quand ils les ont dessinées. [...] Les peines et les souffrances que j'ai vues dans leurs dessins qui évoquaient leur passé, je les ai ressenties et j'ai trouvé ça difficile. (enseignante au primaire, à Granby).

À ce sujet, des élèves mentionnent que le partage d'histoires reliées aux dessins fait du bien et que c'est un moment apprécié des ateliers : « *Quand on a dit notre histoire. Je me suis sentie bien et contente de partager mon histoire. Ça fait du bien de raconter mon histoire* » (enfant du primaire à Granby). Un autre enfant apprécie l'espace d'expression et le choix qui lui est offert : « *J'aime qu'on mette [les dessins] dans l'enveloppe et pas donner à madame. On peut les ramener à la maison pas comme en Tunisie* » (enfant du primaire à Sherbrooke).

L'opportunité de parler dans sa langue maternelle procure également du bien-être selon une élève du primaire (Sherbrooke) : « *Je me sentais mieux quand je parlais en Vietnamien qu'en français* ». Les ateliers offrent une façon ludique d'apprendre de nouveaux mots, bien que des élèves mentionnent également qu'il est important que les autres comprennent ce qu'ils disent : « *Je veux que quand je ris, que les autres aussi rient... donc je le dis dans mes deux langues* » (élève du primaire à Sherbrooke). Une autre élève propose une appréciation différente lorsqu'elle dit « *on est venus ici pour apprendre le français, pas apprendre une autre langue* ».

Enfin, l'expérience de COVID a été abordée dans une seule classe (primaire, à Sherbrooke). Dans ce groupe, des enfants affirment que ce qu'ils aiment de la COVID, c'est qu'ils peuvent « *rester à la maison* », alors que d'autres mentionnent qu'ils aiment « *pouvoir tuer le coronavirus* » et « *soigner les gens qui sont malades* ». En contrepartie, des élèves de cette classe partagent également qu'ils n'aiment pas

« *quand la COVID vient, parce que les gens meurent* », parce qu' « *il n'y a pas de sorties d'école* », et parce qu'ils ne peuvent pas « *voir [leur] famille qui habite dans la même famille qu'[eux]* ». Cela ressort aussi à Montréal quand un élève révèle qu'il est « *triste, je ne peux pas visiter mon grand-père en Palestine qui est à l'hôpital à cause de la pandémie* ».

Soutenir dans la communauté

Des organismes communautaires locaux, ont conçu et mis en place un projet intergénérationnel répondant aux besoins de leur communauté.

PEYO et le carnet voyageur à Montréal : L'Organisation des Jeunes de Parc-Extension (PEYO) à Montréal a conçu un projet visant l'exploration des émotions et la connexion aux émotions positives par les ateliers d'expression créatrice, et ce afin de favoriser le ressourcement des participants en période de pandémie. Les ateliers d'expression créatrice ont été complétés par un carnet voyageur faisant le lien entre les enfants à l'école et les parents à la maison, afin de renforcer les liens avec des adultes significatifs. Les parents étaient amenés à partager leurs histoires à leur enfant. L'enfant faisait ensuite une image de cette histoire à ajouter à son carnet voyageur. Il racontait aussi cette histoire à la classe sur une base volontaire et certaines scènes étaient rejouées en classe (technique du théâtre playback) (voir image en annexe L). Le projet a rejoint 20 enfants de 8 et 9 ans et 36 parents. Les fiches d'appréciation complétées par les élèves rendent compte que ceux-ci ont aimé exprimer des émotions agréables et apaisantes, et ce par l'expression créatrice, ce qui peut augmenter le bien-être et diminuer le stress ⁷⁸. Le partage qu'ont fait les enfants de leurs dessins suggère également un bon lien parent-enfant. L'enseignante a constaté

une meilleure cohésion de groupe suite au projet, plusieurs élèves affirmant avoir aimé partager et écouter les histoires des autres.

Livre collectif au SERY à Granby : À Granby, dix familles d'usagers du SERY, dont les enfants ont participé l'année précédente aux ateliers d'expression créatrice, ont pris part à un projet de livre collectif dont elles choisissaient elles-mêmes la thématique (ex. thématiques choisies par les familles). Le projet est en cours.

Un jeu de société interculturel avec le CEP à Sherbrooke : Le Centre d'Éducation Populaire de Sherbrooke a invité 15 adultes (majoritairement des femmes âgées des 35 à 65 ans) de deux classes d'alphabétisation à participer à une série de sept ateliers créatifs par groupe et ayant pour objectif de créer un plateau de jeu artistique. Les participants étaient originaires de diverses régions du monde (Moyen-Orient, Afrique, Asie, Amérique latine). Les ateliers ont permis le développement de la plateforme de jeu (voir image en annexe M) et d'une banque de questions, qui ont rapidement suscité une dynamique d'échanges très positive entre les participants. Des ateliers d'autoportrait (annexe N) et de portrait des pairs ont également été intégrés au projet. L'activité aura permis d'initier plusieurs belles réflexions spontanées des participants sur la façon dont ils se voyaient eux-mêmes. Une activité de collage a également été réalisée avec une intervenante et médiatrice culturelle sur le thème « les choses que j'aime » (annexe O). L'activité fut très appréciée, permettant de « plonger dans le positif et de se reconnecter avec elle » d'après une participante. Les œuvres sont actuellement affichées en classe et seront exposées d'ici peu dans l'espace du café étudiant.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Le contexte de pandémie de COVID-19, nous a invitées à revisiter notre objectif principal de recherche afin de documenter si les ateliers d'expression créatrice et d'éveil aux langues constituaient une intervention de premiers soins psychologiques pouvant être déployée en contexte scolaire afin de soutenir le rétablissement et la reprise de pouvoir des élèves dans ce contexte de crise. Nos résultats suggèrent que l'intervention a eu des effets bénéfiques sur les enfants et qu'il serait avantageux de la disséminer en guise de prévention et d'intervention, mais nous en savons encore relativement peu sur les mécanismes ou les conditions nécessaires à l'efficacité de l'intervention. Il serait donc essentiel de s'attarder à cette lacune afin de maximiser l'impact de l'intervention. Pour ce faire, il pourrait être intéressant de recueillir les perceptions des acteurs (élèves, enseignants, gestionnaires) à ce sujet dans une recherche future.

Par ailleurs, en raison des contraintes de temps et de surcharge que nous ne souhaitons pas imposer au personnel scolaire, nous avons délaissé le volet quantitatif de la recherche, qui nous aurait permis de mesurer, avec plus de robustesse, les effets de l'intervention sur le bien-être émotionnel et les difficultés comportementales des enfants. Répéter la recherche, en incluant le volet quantitatif, le recueil de la perception des acteurs, mais aussi en analysant les résultats selon un modèle de premiers soins psychologiques, nous permettrait ainsi de mieux comprendre comment les ateliers d'expression créatrice et d'éveil aux langues soutiennent les enfants en temps de crise et donc de mieux appuyer leur dissémination.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE⁴

Publications

- Armand, F. *et al.* (2015). Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives. *Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture. Québec: Fonds de recherche du Québec–Société et Culture (FRQSC).*
- Armand, F., Lory, M.-P. et Rousseau, C. (2013). «Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre.» (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 37–55.
- Beauregard, C., Caron, M.-E. et Caldairou-Bessette, P. (2020). Favoriser la conscience émotionnelle et la restauration du lien social par le dessin: Le cas d'enfants immigrants en classe d'accueil. *Canadian Journal of Art Therapy: Research, Practice, and Issues*, 33(2), 70-79.
- de Freitas Girardi, J., Miconi, D., Lyke, C. et Rousseau, C. (2020). Creative expression workshops as Psychological First Aid (PFA) for asylum-seeking children: An exploratory study in temporary shelters in Montreal. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 25(2), 483–493.
- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du 'récit' de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et des autres éducateurs du monde scolaire. Dans *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 203–223). Éditions du CRP.

⁴ La liste complète des références citées dans le rapport est fournie en annexe. Vous trouverez ici des sources d'informations intéressantes en lien avec la recherche.

Kapoor, H. et Kaufman, J. C. (2020). Meaning-making through creativity during COVID-19. *Frontiers in Psychology, 11*, article 595990.

Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2020). *L'école en temps de pandémie. Favoriser le bien-être des élèves et des enseignants. Un guide à l'intention du personnel scolaire.*
https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_Final_16.09.2020.pdf

Rousseau, C. et Miconi, D. (2020). Protecting youth mental health during the COVID-19 pandemic: A challenging engagement and learning process, *59(11)*, 1203-1207.

Sites web

Institut Universitaire Sherpa (n.d.). *Expression créatrice.*
<https://www.programmesdexpressioncreatrice.com/>.

Ce site web présente les informations sur les programmes d'expression créatrice de Sherpa et propose différents outils (ex. manuels, capsules vidéos) et publications en lien avec le sujet.

Université de Montréal (n.d.). ELODiL : Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue. <https://www.elodil.umontreal.ca/>

Ce site web présente des informations sur les activités d'éveil aux langues d'origine et propose différents outils (ex. guides, webdocumentaire, littérature jeunesse) et publications en lien avec le sujet.

Université du Québec à Montréal [UQAM] (n.d.). Récits de pratique en contexte de diversité. <https://recitsdiversite.uqam.ca/>

Ce site web présente des récits de pratique d'enseignants, mais aussi d'autres acteurs du milieu scolaire qui œuvrent tous en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse.

ANNEXE A

Tableau résumé des caractéristiques des classes

Ville	École	Classe	Caractéristiques					Enseignante
			Nb élèves	Type et niveau	Fermeture de l'école	Fermeture de la classe	Retrait d'élèves	
Montréal	École A	Classe 1	15	Accueil		X		
		Classe 2	16	Accueil		X		
	École B	Classe 3	17	Accueil				
		Classe 4	14	Accueil				
Granby	École C	Classe 5	9	Accueil 1er cycle primaire	X	X		Câlins, enlève masque occasionnellement, proximité entre enfants
	École D	Classe 6	11	Accueil 2ième cycle primaire	X	X	X	Application stricte et rappel fréquent des règles sanitaires et distanciation
	École E	Classe 7	10	Accueil 1er cycle secondaire	X	X	X	Application stricte des règles sanitaires, mises en garde p/r contact avec élèves d'autres classes
		Classe 8		Accueil 2ième cycle secondaire	X	X	X	
Sherbrooke	École F	Classe 9	17	Accueil Multi-âge Primaire		X	X	Enlève masque occasionnellement, respect de règles sanitaires flexible, proximité entre enfants
		Classe 10	15	Accueil Multi-âge primaire			X	Proximité entre l'enseignante et les enfants, flexibilité dans l'application des règles sanitaires, enlève masque occasionnellement,

Annexe B

Les ateliers d'expression créatrice *Art et Contes* consistent un programme de prévention en milieu scolaire qui mise sur le pouvoir d'évocation des contes pour stimuler et soutenir la création artistique (jeu de sable, dessin et expression théâtrale). Il consiste en 12 ateliers hebdomadaires d'une durée de 60 minutes qui respectent la même structure chaque semaine afin d'introduire un cadre rituel conférant un climat de sécurité : a) chaque atelier débute par un rituel d'ouverture où les enfants et l'enseignant sont invités à participer à un jeu (ex. chaise musicale, chef d'orchestre, téléphone...). Cette activité permet aux participants d'entrer en relation les uns avec les autres de façon ludique et de créer une atmosphère conviviale. b) Par la suite, une histoire est racontée (habituellement un conte ou mythe appartenant à des cultures non majoritaires) en utilisant des techniques d'expression théâtrale. Des exercices théâtraux sont proposés afin d'introduire l'expression corporelle, en utilisant de plus des tissus et des instruments de musique dans le cadre de la mise en scène de l'histoire. L'histoire est racontée par l'enseignant avec la participation active des enfants qui jouent des personnages et qui peuvent ajouter une suite à l'histoire, la modifier ou proposer une histoire complètement différente (vécue, imaginée ou qui leur a été racontée par un adulte significatif). c) La période d'histoires est suivie d'une période de dessin libre ou de jeu libre dans le sable où les enfants sont invités à créer une scène ou une image de leur choix, liée ou non à l'histoire entendue, dans un bac de sable (avec des figurines variées) ou sur une feuille de papier de 30 cm x 45 cm. Ils sont placés en petits groupes de 4 et l'enseignant circule dans la classe afin de les inviter à parler de leur création en posant des questions ouvertes sur celle-ci. d) Chaque atelier se termine par un rituel

de fermeture, où les enfants sont invités à parler de leur expérience en leur offrant la possibilité de déposer dans une boîte aux trésors imaginaire ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils aimeraient changer dans une boîte dite « de recyclage » qui soigne le cœur, et ce qu'ils n'ont pas aimé dans la « poubelle ».

Le jumelage d'activités verbales et non-verbales élargit les modalités de participation des élèves immigrants et réfugiés qui font face à des barrières linguistiques. Les ateliers sont offerts en classe à tous les enfants, en évitant de cibler certains enfants, ce qui pourrait s'avérer stigmatisant. Ils ne visent pas la performance, mais soutiennent l'expression de l'expérience quotidienne et passée, sans pousser le dévoilement d'expériences plus difficiles. Ils se fondent sur une écoute active et ouverte qui favorise une réappropriation du pouvoir personnel plutôt que de viser la transmission de savoirs. Lorsqu'ils le souhaitent, les enseignants sont encouragés à planifier et à co-animer les ateliers avec le soutien de l'équipe d'accompagnants. De plus amples informations sont disponibles à <https://www.programmesdexpressioncreatrice.com>

Annexe C**Un bateau chinois qui attaque l'Amérique**

Garçon réfugié de 9 ans (Syrie)

École de Granby

Séance 3



Annexe D**Personnage abrité par un arc-en-ciel**

Jeune fille réfugiée de 9 ans (Afrique du sud)

École de Sherbrooke

Séance 5



Annexe E**Ma maison au Canada**

Jeune fille réfugiée de 10 ans (Syrie)

École de Granby

Séance 2

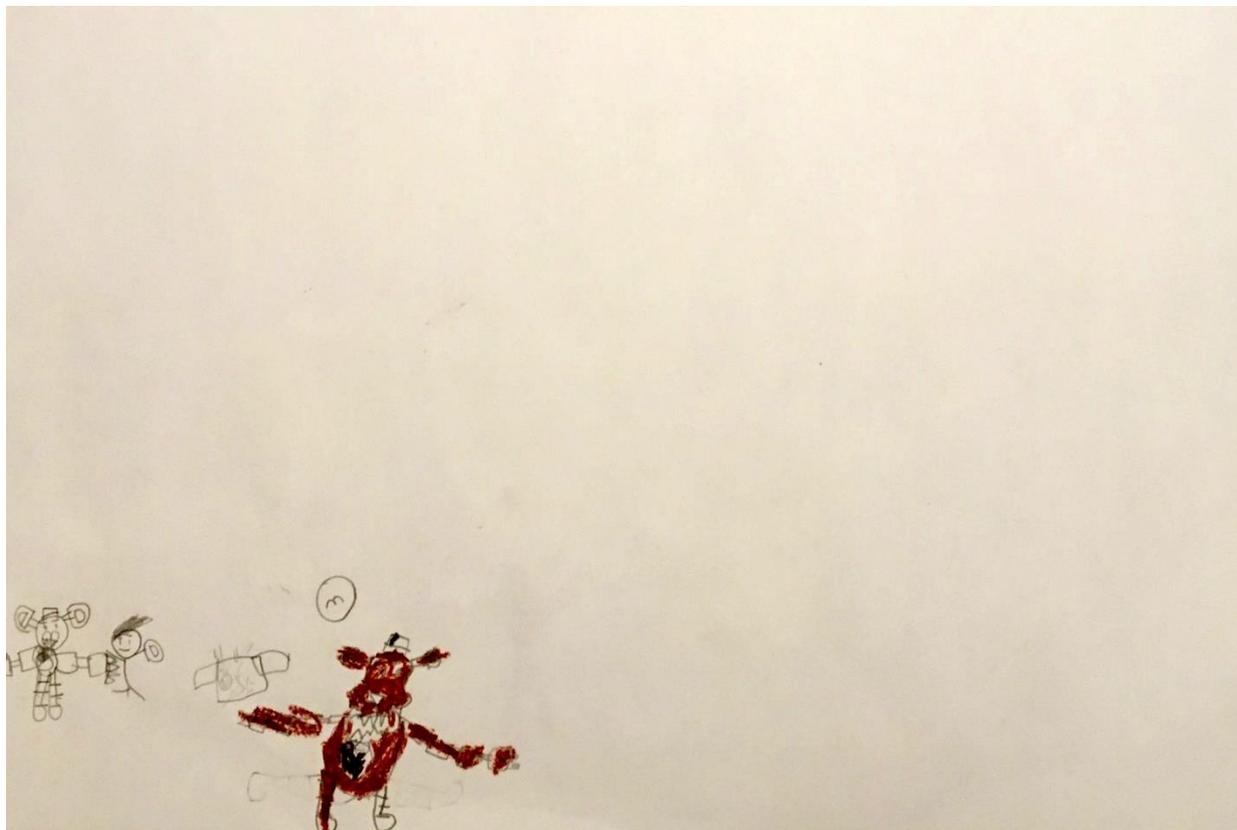


Annexe F**Les petits personnages d'Humberto**

Garçon réfugié de 10 ans (Mexique)

École de Granby

Séance 5



Annexe G**La maison de Nina, la marionnette**

Jeune fille réfugiée de 7 ans (Syrie)

École de Granby

Séance 5



Annexe H

Tableau résumé des caractéristiques des récits de pratique

Ville	Répondants	Niveau	Mention de la COVID-19	Mention des ateliers
Montréal	Enseignants (4)	Primaire (4)	3	2
Granby	Enseignants (3) Intervenant (1)	Primaire (2) Secondaire (1)	3	1
Sherbrooke	Enseignants (2)	Primaire (2)	0	1
Total	Enseignants (9) Intervenant (1)	Primaire (8) Secondaire (1)	6	4

Annexe I

Pour reconstruire les récits de pratique, les personnes participantes devaient réagir à l'amorce suivante :

Raconte-moi une situation que tu as vécue et qui met en scène un élève réfugié et sa famille. Cette situation doit en être une qui t'a mobilisé.e, qui a représenté un défi pour toi, sans nécessairement être quelque chose d'exceptionnel non plus. Il faut aussi que ce soit une situation que tu as envie de raconter parce que tu penses que ça pourrait être formateur pour des futurs enseignants de savoir ce que ça peut être de travailler avec des élèves réfugiés...

Je voudrais aussi que tu me parles de la manière dont la pandémie a eu un impact sur ta pratique.

Synthèse des expériences partagées

Pseudonyme Ville Niveau	Titre du récit <i>Résumé du récit</i>
Jean Montréal primaire	Coup de cœur motivant <i>Annie est une élève qui vient toute juste d'arriver de Chine et qui s'exprime exclusivement en chinois. Jean, son enseignant de classe d'accueil, soutient qu'il n'a jamais vu une élève aussi motivée auparavant. Après seulement une année en classe d'accueil, Annie intègre une classe ordinaire. Pour Jean, il s'agit d'une élève très inspirante.</i>
Eva Montréal primaire	Donner la voix <i>L'histoire qu'Éva raconte s'est produite lorsqu'elle était enseignante de classe d'accueil au secondaire. Ayant d'abord été formée en Europe, elle avait terminé son baccalauréat en enseignement au Québec depuis tout juste deux ans lorsqu'elle a obtenu un poste à la suite de l'ouverture d'une nouvelle classe en cours d'année. À un moment, elle remarque que l'un de ses élèves semble démotivé. Elle se donne pour mission de tout faire pour le soutenir, mais malgré ses efforts, Éva se bute à différents obstacles. Elle remarque qu'il est difficile de le mobiliser pour qu'il participe à des récupérations et qu'il est impossible d'entrer en contact avec ses parents. Éva observe également que, contrairement à la plupart des autres élèves en classe d'accueil, l'élève dont il est question est solitaire. Elle décide de le rencontrer pour discuter avec lui et ce qu'il lui révèle la bouleverse.</i>

<p>Roberta Montréal primaire</p>	<p>Certaines choses nous appartiennent, mais d'autres non <i>L'élève dont il est question dans ce récit s'appelle Sarah. D'origine congolaise, sa famille et elle se sont réfugiées au Brésil avant de venir s'établir au Canada. Au moment où l'histoire racontée s'est produite, Sarah, qui a dix ans, est en classe d'accueil et elle est scolarisée depuis l'âge de neuf ans seulement. Auparavant, les nombreux déplacements de sa famille ne lui avaient jamais donné l'opportunité de fréquenter une école de façon régulière. Selon son enseignante, Sarah est donc sous-scolarisée et différentes contraintes familiales semble rendre le suivi scolaire difficile à effectuer à la maison. Étant en classe d'accueil depuis trois ans, son enseignante tente par différents moyens de la soutenir pour qu'elle puisse passer à la classe ordinaire.</i></p>
<p>Carina Montréal primaire</p>	<p>Ne pas trouver sa place... et autres vignettes <i>Carina est enseignante en classe d'accueil. Auparavant, elle a enseigné le français langue seconde au Québec et ailleurs. L'histoire qu'elle raconte d'abord s'est produit lorsqu'une classe d'accueil a été ouverte au mois de mai. Il s'agissait alors de sa première expérience d'enseignement en accueil. Au départ, elle a été déstabilisée par le fait que ses élèves n'étaient pas tous aux mêmes niveaux de scolarisation. Dans ce groupe se trouvait une élève réfugiée de six ans d'origine syrienne qui, en raison de son âge, aurait dû être en première année, mais Carina pense qu'elle n'avait jamais fréquenté l'école auparavant. Elle remarque notamment que la jeune fille n'a pas l'habitude de s'asseoir et de travailler parce qu'elle bouge beaucoup et semble être mal à l'aise. L'enseignante décide de laisser à l'élève une certaine liberté pour qu'elle s'habitue à l'école et demande à rencontrer sa mère pour mieux comprendre l'histoire de la famille.</i></p>
<p>Stéphanie Granby secondaire</p>	<p>Une histoire de courage remarquable <i>L'élève dont il est question dans ce récit s'appelle Elisabeth ; elle a 16 ans. Cette dernière est arrivée au Canada avec son père et sa mère, à l'âge de 13 ans. Auparavant, elle a habité avec ses parents dans un camp de réfugiés en Tanzanie pendant trois ans. Au moment de l'histoire racontée, elle est en classe d'accueil depuis trois ans. Il semble qu'avant d'arriver au Canada, Elisabeth ait fréquenté une école dans le camp de réfugiés, mais qu'elle en ait été retirée en raison de problèmes de vision. En arrivant dans sa nouvelle école au Québec, l'élève a énormément de choses à apprendre, d'autant plus qu'elle est analphabète dans sa langue d'origine. Son enseignante la qualifie de courageuse et estime qu'Elisabeth lui a elle aussi appris beaucoup de choses depuis leur première rencontre.</i></p>

<p>Julie</p> <p>Granby Primaire</p>	<p>Prendre le temps, c'est investir dans l'avenir</p> <p><i>Julie est enseignante de classe d'accueil au premier cycle du primaire. Elle raconte une histoire à propos d'un élève réfugié de six ans. Ce dernier ne parle pas français à son arrivée au Québec et présente des difficultés motrices s'apparentant à une paralysie. Dans l'espoir de mieux comprendre d'où vient l'élève, quels sont ses besoins et quelles interventions lui permettraient de le soutenir, Julie mobilise ses parents. L'histoire de la famille, qu'elle qualifie de touchante, est empreinte de résilience. À son avis, la collaboration des parents de l'élève a permis de lui apporter le soutien dont il avait besoin. L'enseignante a fait le choix de raconter cette histoire parce qu'elle estime qu'elle lui a appris beaucoup de choses.</i></p>
<p>Sarah</p> <p>Granby primaire</p>	<p>Une classe unie</p> <p><i>Sarah est enseignante en classe d'accueil. Dans le cadre de son récit, elle raconte l'impact perçu des ateliers d'expression créatrice sur certains de ses élèves. L'élève dont il est d'abord question s'appelle Keli. Selon Sarah, elle est timide et très sensible. Keli est souvent à l'écart, mais un événement en classe lié aux ateliers d'expression créatrice lui permet de créer un lien très solide avec d'autres élèves.</i></p>
<p>Leila</p> <p>Granby intervenante</p>	<p>L'immigration, c'est aussi de l'espoir</p> <p><i>Leila est intervenante communautaire pour un organisme travaillant auprès de personnes immigrantes. À son arrivée dans le milieu, elle a remarqué que les élèves réfugiés semblaient avoir de la difficulté à s'intégrer. Elle a également perçu chez les enseignants qui les reçoivent en classe d'accueil une difficulté à comprendre quels sont leurs besoins. Dans son récit, Leila, qui est elle aussi d'origine immigrante, parle d'un projet qui a été réalisé en compagnie d'élèves de cinquième et de sixième année du primaire, ainsi qu'avec des jeunes du secondaire. Celui-ci visait notamment à ce que les élèves ainsi que leurs parents racontent leur histoire. En tout, une dizaine de familles ont participé. À son avis, ce projet a eu des impacts autant auprès de la communauté, que d'enseignants, d'élèves et de familles réfugiées.</i></p>
<p>Constance</p> <p>Sherbrooke primaire</p>	<p>Le potentiel de nous apprendre des choses</p> <p><i>Constance est enseignante en classe d'accueil depuis un peu plus de dix ans au moment où elle raconte son histoire. À cette époque, cela fait quelques années qu'elle propose le même projet à ses élèves qui vise notamment à les amener à se raconter. À l'origine, on cherchait à faire découvrir la culture québécoise aux élèves nouveaux arrivants en les jumelant avec d'autres jeunes. Au fil du temps, Constance a senti qu'il fallait leur proposer autre chose. Elle estime que ce projet, qui amène les élèves à se raconter, a constitué un moment décisif dans sa manière d'aborder l'intégration des enfants nouveaux arrivants en misant sur leurs forces ainsi que leur bagage.</i></p>

Henriette Sherbrooke primaire	Tester ses propres limites <i>Une enseignante en accueil, Henriette, raconte l'histoire de deux sœurs, Najma et Karima, qui n'avaient jamais fréquenté l'école avant d'être intégrées dans sa classe. À ses yeux, les parents de ces élèves sont surprotecteurs et méfiants face aux interventions de l'école, ce qui rend la relation difficile à établir. Cette situation tendue donne à Henriette l'impression qu'elle a plus de difficultés à établir un lien avec ces deux sœurs qu'avec d'autres élèves de sa classe, une situation qu'elle regrette.</i>
---	---

Annexe J

Une classe unie

Le récit de Sarah

J'ai trouvé ça très positif les ateliers d'expression créatrice avec mes élèves. J'ai aimé que l'animatrice vienne dans la classe, qu'il y ait quelqu'un d'autre qui intervienne avec eux, et que l'on développe un peu les dessins et le côté artistique sur lequel je n'insiste pas trop de mon côté. Pour moi, c'est une complémentarité. L'idée du cercle, des petits éléments qu'elle proposait, les activités de réchauffement ou pour se mettre à l'aise — pour être confortable — j'ai aimé cela. Quand je dis que j'ai aimé cela, c'est qu'eux aussi ont aimé. Je sentais qu'ils étaient bien. Ils participaient bien. On voyait qu'ils avaient l'air d'aimer cela. J'ai bien aimé comment ils réagissaient au conte, chacun à leur façon. L'animatrice leur laissait toujours la liberté de faire tout à fait autre chose lors de la période de dessin. Parfois, ils dessinaient en fonction du conte. Cela me permettait aussi de voir ceux qui semblaient comprendre le mieux et ceux qui étaient interpellés par le conte, de voir ce que cela pouvait donner et, aussi, de quelle façon cela allait chercher leur sensibilité. De façon générale, c'était reposant pour les élèves de faire autre chose et de laisser libre cours à leur inspiration. Au départ, je ne voyais pas toujours les liens qu'ils pouvaient faire, mais je comprends que les contes sont choisis en fonction d'un objectif — il y avait un genre d'évolution — et ce sont des contes que je ne connaissais pas forcément.

En ce qui concerne les dessins, j'ai remarqué que des élèves copiaient sur d'autres pour s'en inspirer, parce que je pense que certains d'entre eux manquaient un peu d'idées. Il y a deux élèves en particulier qui ne se livrent pas facilement. L'un d'entre eux est un garçon très réservé et très discret. À la fin de l'année, j'ai remis des petits certificats « citron » et, pour ce jeune homme, c'est le prix de la discrétion que je lui ai remis. Il se cache un peu, mais, par contre, au niveau de ses gestes, il explose et ce n'est pas toujours positif. Plusieurs situations sont arrivées cette année et il y a même eu des rencontres avec les parents et la direction. Ce garçon et Keli, l'élève qui fera l'objet de ce récit, sont deux élèves très sensibles.

Keli est une élève qui ne montre pas tout ce qu'il y a à l'intérieur d'elle, mais qui est très, très sensible. Pour elle, c'était peut-être une façon de se protéger, de choisir de ne pas représenter le conte. Peut-être que cela la touchait trop. Une fois — je pense que c'était à côté de l'arc-en-ciel — elle a dessiné des membres de sa famille qu'elle avait connus et qui étaient décédés. Elle a beaucoup pleuré et elle n'arrivait pas à s'arrêter. À ce moment-là, l'animatrice est intervenue et elle est allée parler avec Keli à l'extérieur de la classe, dans le couloir. Pour elle en particulier, je crois que cela a changé... À la suite de cet événement, les filles de la classe se sont réunies pour la reconforter. Elles ont fait un dessin d'amitié très encourageant, les quatre filles

ensemble. Je dirais que cela les a soudées pour le reste de l'année, alors que l'année précédente... L'année dernière, Keli était là, mais elle était un peu à l'écart. Au début de cette année aussi, parce que c'était la seule qui ne parlait pas arabe alors que les trois autres filles de la classe parlaient arabe. Elles étaient liées par leur langue maternelle donc, Keli était à part. Mais à partir de là, il y a vraiment un lien qui s'est créé et une solidarité entre ces quatre filles. Quand les filles sont venues voir Keli, cela lui a mis un petit baume; même les garçons se sont approchés d'elle.

Avant l'événement du dessin, le midi, Keli mangeait seule. Quand c'était le moment de jouer, je ne la sentais pas appartenir à un groupe. Elle se promenait, parlait un peu avec les garçons... Elle n'était pas trop gênée avec eux, mais c'était quand même des garçons. Avec les filles, elle ne savait pas trop comment créer... enfin, quoi faire pour créer une relation. Même le dernier jour de l'année scolaire, quand on était dans la cour de récréation... Les trois filles, elles étaient aussi bien l'une qu'avec l'autre. L'une d'entre elles était plus proche de Keli par son âge, mais quand elles ont fait un travail d'écriture, je l'ai jumelée avec une autre élève — Fatima — et cela a très bien été, même si elles se connaissaient moins. C'était comme leur bouée de secours; elles étaient contentes d'être ensemble.

Le dernier jour de l'année, Keli s'est mise à part et a pleuré sur le banc. À un moment donné, je me suis approchée et je l'ai vue tête baissée. Je lui ai demandé si cela allait parce que j'ai vu qu'elle pleurait. Puis, j'ai appelé les filles qui étaient sur le banc à côté. J'ai dit : « Venez, Keli a besoin de réconfort! » Elles se sont approchées et ont essayé de lui dire en français : « Même si on n'est plus dans la même classe l'année prochaine, on va se revoir. Ce n'est pas grave! » Aya et Keli vont demeurer dans la même école, mais elles ne seront plus dans la même classe parce que Keli va au régulier et qu'Aya demeure en classe d'accueil. Je pense aussi que ce qui lui faisait de la peine, c'était le fait de quitter le primaire, de quitter... d'être un peu moins ensemble l'année prochaine. Les deux plus vieilles vont au secondaire et les deux autres restent à l'école, ici : l'une sera en classe d'accueil et l'autre sera intégrée dans une classe de sixième année.

Je suis sûre que ces ateliers ont contribué à créer cette unité dans la classe. C'était une année spéciale parce qu'il fallait qu'on reste en bulle-classe à cause des mesures sanitaires. Donc, il n'y avait pas d'intégration avec les autres élèves québécois dans les groupes réguliers. Du point de vue du langage, de la langue, ce n'était pas tellement positif, mais du point de vue des amitiés et des liens qui se sont créés au sein du groupe, ça a fait tout un changement! J'ai une collègue enseignante qui avait la classe d'accueil il y a deux ans et qui est venue remplacer dans ma classe quelques fois. La dernière fois qu'elle a remplacé, c'était en avril ou mai, elle a dit : « J'ai vu une grande différence, notamment chez Fatima qui était, au départ, assez introvertie. » Cette élève a donc beaucoup grandi cette année; elle a pris confiance

en elle. L'enseignante qui m'a remplacée a aussi trouvé que Chafik s'était épanoui. Et même si, pour lui, cela a été un peu plus long, parce que les problèmes de violence se sont poursuivis jusqu'à la mi-mai peut-être. Après, il y a eu une intervention de la direction. Je pense qu'il a manqué les récréations à plusieurs reprises parce qu'il a dû marcher avec un adulte. J'espère que cela l'a aidé à prendre conscience du fait qu'il ne pouvait pas jouer avec les autres. Je pense qu'après, il a fait un peu plus attention à ses réactions. C'est ce que j'ai remarqué!

C'est comme si, grâce à leur participation aux ateliers d'expression créatrice, mes élèves avaient grandi et acquis de la maturité. Fatima, par exemple, a changé. Elle a commencé à s'affirmer davantage, peut-être un peu trop fortement, mais peut-être aussi qu'il faut passer par là pour trouver un équilibre. Et, d'un autre côté, Aya et Safa, les deux autres filles qui parlaient très fort, étaient beaucoup plus calmes par la suite. Moi, je m'en suis rendue compte. Au départ, elles se fâchaient beaucoup contre les garçons puis...

Farouk, lui, est arrivé dans la classe avant la fin des ateliers d'expression créatrice. Cela a été très long avant qu'il soit accepté parce qu'il était très contestataire. Il essayait de faire des blagues, mais les filles ne le prenaient pas... en tout cas, tout le monde, toutes les filles et même certains garçons étaient contre lui jusqu'à ce qu'ils réalisent, finalement, qu'il est drôle et amusant. Ce n'est pas facile pour lui. Il pleurait souvent lui aussi parce qu'il n'y arrivait pas. Farouk et Fatima, ça n'a jamais passé! Je pense qu'il voulait juste la faire rire, mais elle ne rigolait pas. Donc, moins elle riait plus il essayait.

Un dessin qui m'a vraiment frappée, que j'ai encore et qui me fait encore un peu mal, c'est justement celui de Farouk, son dessin du chat au-dessus du feu. C'est peut-être parce que j'ai une sensibilité particulière aux animaux... Je me suis tellement mise à sa place. Si j'avais eu un chat à qui c'était arrivé, quelle tristesse et quelle peine j'aurais eues! Je le ressens encore dans mon cœur et je sais que lui, il a ressenti cette peine très, très fortement. Il avait dessiné... il avait repris les sons qui étaient accrochés (décalques)... il y avait le son *eu* de *feu* et l'image du feu, et le son *ch* du *chat*. Il les avait mis ensemble, avait dessiné le chat. En fait, il avait décalqué le chat au-dessus du feu. Comme ça, il avait exprimé la tristesse qu'il avait ressentie quand son chat avait été jeté dans le feu par quelqu'un pour le manger. Il m'en a parlé pendant l'atelier et ça m'a tellement choquée, ça m'a fait tellement mal!

On en a reparlé dernièrement. La dernière journée, j'ai fait une activité avec eux : ils devaient dire une vérité et un mensonge. Il a donné cet exemple « j'ai vu un chat dans le feu » ou quelque chose comme ça, et un autre exemple dont je ne me rappelle plus. Moi, je savais que c'était son chat qu'il avait vu dans le feu. C'était sa vérité. Keli aussi s'en était souvenue. Je l'ai donc laissé aller pour cet exemple. Pour les autres, je posais des questions, mais pour ce qui est de Farouk, je savais ce qui était

vrai et pas vrai. Donc, c'est revenu à ce moment-là. Je crois que cela l'a marqué. Encore aujourd'hui, on a terminé l'année et, par moment, il pleure, mais je ne sais pas pourquoi. Je me demande pourquoi il pleure, mais je ne l'ai pas vraiment su. Malgré tout, j'ai été là pour le reconforter lorsque cela lui arrivait. Et cela, c'est resté. Je sens qu'il a des souvenirs douloureux par rapport à son pays d'origine. Il me dit que, de toute façon, il préfère être ici que là-bas.

Farouk est originaire du Tchad. Il a toujours en tête que, dans son pays, les élèves étaient frappés par l'enseignante. Donc, si on lui demande de comparer, il dit qu'ici, le professeur ne frappe pas et qu'il peut jouer avec ses amis. Cela ne fait pas longtemps qu'il est arrivé donc il n'a pas vraiment participé aux ateliers d'expression créatrice. Je pense que cela aurait été bon pour lui qu'il participe dès le début... et pour suivre son évolution... Je sais aussi que Farouk avait un frère aîné qui est mort avant l'arrivée de la famille au Canada. Il a dit qu'il est tombé et qu'il est mort mais je n'ai pas eu d'autres informations. Une fois, je suis allée à la maison porter un vélo à Soa, car elle ne sait pas faire de vélo. J'ai vu que, chez Farouk, il y a quatre enfants et ses parents.

Comme on était en bulle-classe cette année, à cause des mesures sanitaires, et qu'on n'avait pas de liens avec les autres classes, les élèves étaient vraiment tournés les uns vers les autres, ce qui ne se reproduira probablement pas dans les années à venir. Les années précédentes, j'ai remarqué qu'il y avait plusieurs conflits — même si je n'étais pas en accueil — avec les élèves des autres classes parce qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer et qu'il y a des malentendus. Les autres élèves profitent aussi un peu de la situation pour raconter ce qui est arrivé à leur façon quand il y a un conflit et les élèves en accueil ont de la difficulté à s'exprimer. C'est toujours un peu dérangent! Le fait d'avoir été en bulle-classe, cette année, a permis aux élèves d'être à peu près au même niveau. Cela les a un peu protégés.

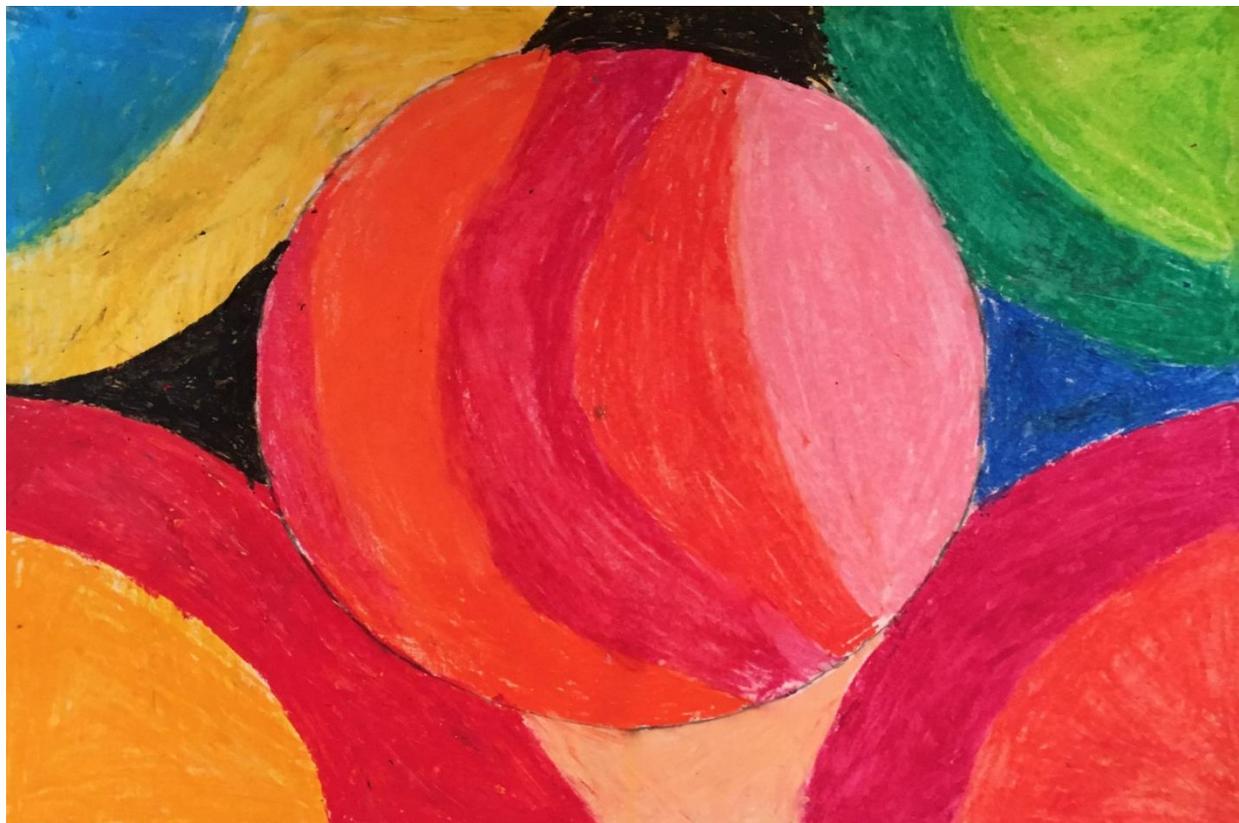
Annexe K

Le dessin réconfortant de Keli

Jeune fille réfugiée de 11 ans (Malawi)

École de Granby

Séance 6



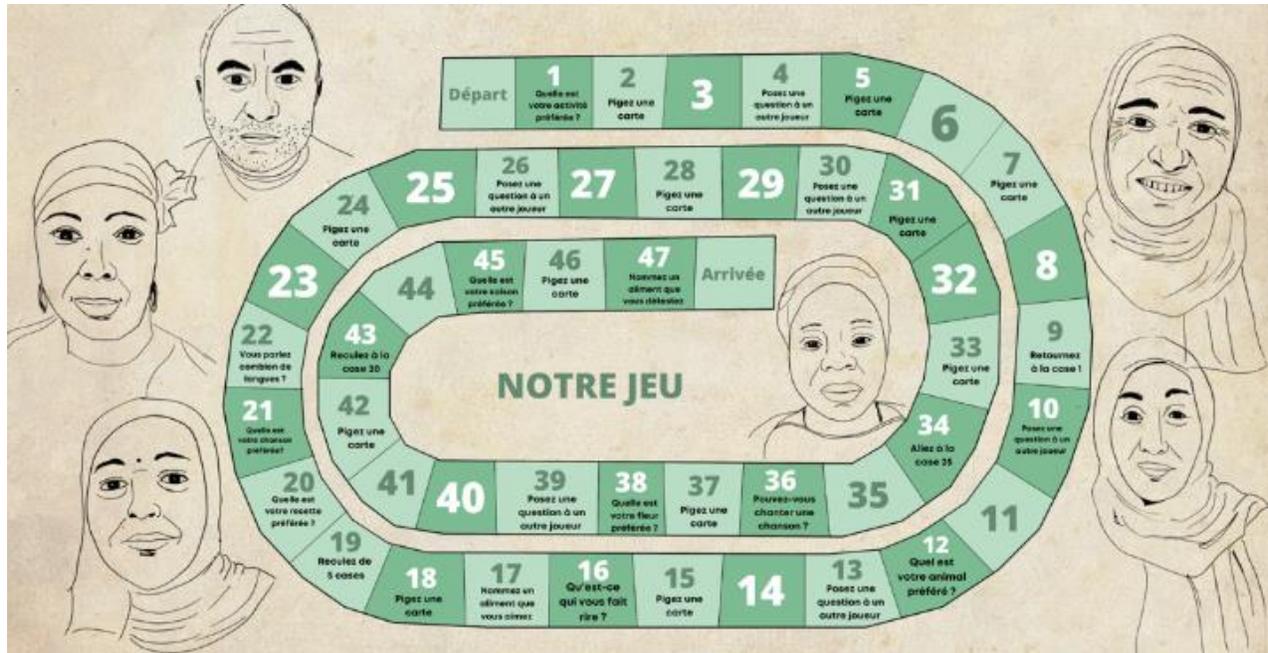
Annexe L

Les histoires jouées à la classe (PEYO)



Annexe M

Le plateau de jeu réalisé par les participants du CEP



Annexe N**Un autoportrait réalisé par une participante (CEP)**

Annexe P

Liste complète de références

1. Immigration, Diversité et Inclusion Québec. État de situation : Demandeurs d'asile au Québec. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/situation-demandeurs-asile/index.html> (2018).
2. Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C. & Stein, A. Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet* **379**, 266–282 (2012).
3. Fazel, M. & Betancourt, T. S. Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings. *The Lancet Child & Adolescent Health* (2017).
4. Division des affaires économiques et institutionnelles. Portraits démographiques: Caractéristiques socioéconomiques des immigrants résidant à Montréal. (2010).
5. Morantz, G., Rousseau, C., Banerji, A., Martin, C. & Heymann, J. Resettlement challenges faced by refugee claimant families in Montreal: lack of access to child care. *Child & Family Social Work* **18**, (2013).
6. Rousseau, C. & et al. Uninsured Immigrant and Refugee Children at Canadian Paediatric Emergency Departments: Disparities in Help-Seeking and Service Delivery. *Journal Pediatrics & Child Health* **18**, 465–469 (2013).
7. Chase-Lansdale, P. L., Valdovinos D'Angelo, A. & Palacios, N. A multidisciplinary perspective on the development of young children in immigrant families. in *Immigrant families in contemporary society* (eds. Lansford, J. E., Deater-Deckard, K. & Bornstein, M. H.) 137–156 (The Guilford Press, 2007).
8. Jensen, B. T. Understanding Immigration and Psychological Development. *Journal of Immigrant & Refugee Studies* **5**, 27–48 (2007).
9. Pacione, L. *et al.* The mental health of children facing collective adversity: Poverty, homelessness, war and displacement. in *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (ed. Rey, J. M.) (International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2012).
10. Rousseau, C., Hassan, G., Moreau, N. & Thombs, B. D. Perceived discrimination and its association with psychological distress among newly arrived immigrants before and after September 11, 2001. *Journal Information* **101**, 909–915 (2011).
11. Suárez-Orozco, C. Identities under siege: Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. in *Cultures under siege: Collective violence*

- and trauma* (eds. Robben, A. C. G. M. & Suárez-Orozco, M. M.) 194–226 (Cambridge University Press, 2000).
12. Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. *Children of immigration*. (Harvard University Press, 2001).
 13. Tyyskä, V. Immigrant families in sociology. in *Immigrant families in contemporary society* (eds. Lansford, J. E., Deater-Deckard, K. & Bornstein, M. H.) 83–99 (The Guilford Press, 2007).
 14. Brooks, S. K. *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet* **395**, 912–920 (2020).
 15. Clark, E., Fredricks, K., Woc-Colburn, L., Bottazzi, M. E. & Weatherhead, J. Disproportionate impact of the COVID-19 pandemic on immigrant communities in the United States. *PLOS Neglected Tropical Diseases* **14**, e0008484 (2020).
 16. Coller, R. J. & Webber, S. COVID-19 and the Well-being of Children and Families. *Pediatrics* **146**, (2020).
 17. Gassman-Pines, A., Ananat, E. O. & Fitz-Henley, J. COVID-19 and Parent-Child Psychological Well-being. *Pediatrics* **146**, (2020).
 18. Rousseau, C. & Miconi, D. Protecting youth mental health during the COVID-19 pandemic: A challenging engagement and learning process. **59**, 1203–1207 (2020).
 19. Ravens-Sieberer, U. *et al.* Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2021) doi:10.1007/s00787-021-01726-5.
 20. Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. & Jiang, F. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet* **395**, 945–947 (2020).
 21. Gadermann, A. C. *et al.* Examining the impacts of the COVID-19 pandemic on family mental health in Canada: findings from a national cross-sectional study. *BMJ Open* **11**, e042871 (2021).
 22. Graber, K. M. *et al.* A rapid review of the impact of quarantine and restricted environments on children’s play and the role of play in children’s health. *Child: Care, Health and Development* **47**, 143–153 (2021).
 23. O’Keeffe, C. & McNally, S. ‘Uncharted territory’: teachers’ perspectives on play in early childhood classrooms in Ireland during the pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal* **29**, 79–95 (2021).
 24. Shonkoff, J. P., Garner, A. S. & Siegel, B. S. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics* **129**, e232-46 (2012).

25. UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation). *Nurturing the social and emotional wellbeing of children and young people during crises*. (UNESCO, 2020).
26. Cleveland, J., Hanley, J., Jaimes, A. & Wolofsky, T. *Impacts de la crise de la COVID-19 sur les 'communautés culturelles' montréalaises. Enquête sur les facteurs socioculturels et structurels affectant les groupes vulnérables*. 82 (2020).
27. Luijten, M. A. J. *et al.* The impact of lockdown during the COVID-19 pandemic on mental and social health of children and adolescents. *Qual Life Res* (2021) doi:10.1007/s11136-021-02861-x.
28. Valenzuela, J., Crosby, L. E. & Harrison, R. R. Commentary: Reflections on the COVID-19 pandemic and health disparities in pediatric psychology. *Journal of Pediatric Psychology* **45**, 839–841 (2020).
29. Cross, F. L. & Gonzalez Benson, O. The Coronavirus Pandemic and Immigrant Communities: A Crisis That Demands More of the Social Work Profession. *Affilia* **36**, 113–119 (2021).
30. Kollender, E. & Nimer, M. Long-term exclusionary effects of COVID-19 for refugee children in the German and Turkish education systems: A comparative perspective. 12 (2020).
31. Morrow, M. & Weisser, J. Towards a Social Justice Framework of Mental Health Recovery. *Studies in Social Justice* **6**, 27–43 (2012).
32. Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A. & Baker, J. Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry* **53**, 81–109 (2016).
33. Darling-Hammond, L. & Cook-Harvey, C. *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/educating-whole-child-report> (2018) doi:10.54300/145.655.
34. Pechtel, P. & Pizzagalli, D. Effects of early life stress on cognitive and affective function: An integrated review of human literature. *Psychopharmacology* **214**, 55–70 (2011).
35. Blommaert, J. Language, Asylum, and the National Order. *Current Anthropology* **50**, 415–441 (2009).
36. Miller, J. Teaching refugee learners with interrupted education in science: Vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education* **31**, 571–592 (2009).
37. Rousseau, C. *et al.* La santé mentale jeunesse: un domaine à la croisée des chemins. *Santé mentale au Québec* **XXXIX**, 101–118 (2014).

38. Rousseau, C., Ellis, H. & Lantos, J. The dilemma of predicting violent radicalization. *Pediatrics* **140**, e20170685 (2017).
39. Colucci, E., Minas, H., Szwarc, J., Guerra, C. & Paxton, G. In or out? Barriers and facilitators to refugee-background young people accessing mental health services. *Transcultural Psychiatry* 1363461515571624 (2015) doi:10.1177/1363461515571624.
40. Papazian-Zohrabian, G. Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue Québécoise de Psychologie* **34**, 83–100 (2013).
41. Fazel, M., Doll, H. & Stein, A. A school-based mental health intervention for refugee children: An exploratory study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* **14**, 297–309 (2009).
42. Hodes, M. Psychological distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology & Psychiatry Review* **5**, 57–68 (2000).
43. Rousseau, C. & Guzder, J. School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* **17**, 533–549 (2008).
44. Tyrer, R. A. & Fazel, M. School and Community-Based Interventions for Refugee and Asylum Seeking Children: A Systematic Review. *PLoS ONE* **9**, e89359 (2014).
45. Armand, F. & Maynard, C. *Des histoires et des mots*. (Université de Montréal, 2018).
46. Cumming, S. & Visser, J. Using art with vulnerable children. *Support for Learning* **24**, 151–158 (2009).
47. Jordans, M. J. D. *et al.* Evaluation of a classroom-based psychosocial intervention in conflict-affected Nepal: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* **51**, 818–826 (2010).
48. Khamis, V., Macy, R. D. & Coigne, V. *The impact of the classroom/community/camp-based intervention (CBI®) program on Palestinian children*. (2004).
49. Koshland, L., Wilson, J. & Wittaker, B. PEACE through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy* **26**, 69–90 (2004).
50. Macy, R. D., Johnson Macy, D., Gross, S. I. & Brighton, P. Healing in familiar settings: Support for children and youth in the classroom and community. *New Directions for Youth Development* **98**, 51–79 (2003).
51. McArdle, P. *et al.* School-based indicated prevention: A randomised trial of group therapy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* **43**, 705–712 (2002).

52. Moneta, I. & Rousseau, C. Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy* **35**, 329–340 (2008).
53. Nöcker-Ribaupierre, M. & Wöfl, A. Music to counter violence: A preventative approach for working with adolescents in schools. *Nordic Journal of Music Therapy* **19**, 151–161 (2010).
54. Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D. & Heusch, N. Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* **46**, 180–185 (2005).
55. Rousseau, C. *et al.* Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* **12**, 451–465 (2007).
56. Sassen, G., Spencer, R. & Curtin, P. C. Art from the Heart: A relational-cultural approach to using art therapy in a group for urban middle school girls. *Journal of Creativity in Mental Health* **1**, 67–79 (2005).
57. Spier, E. Group art therapy with eighth-grade students transitioning to high school. *Art Therapy* **27**, 75–83 (2010).
58. Tol, W. A. *et al.* School-based mental health intervention for children affected by political violence in Indonesia: A cluster randomized trial. *JAMA: The Journal of the American Medical Association* **300**, 655–662 (2008).
59. McAndrew, M. & l'équipe du GRIÈS. *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. (Presses de l'Université de Montréal, 2015).
60. Lafortune, G. Le rapport à l'école de jeunes montréalais d'origine haïtienne. in *Apprentissage scolaire et diversité socioculturelle. Le contexte québécois* (eds. Kanouté, F. & Charrette, J.) 11–24 (Presses de l'Université de Montréal, 2018).
61. Rousseau, C. *et al.* A Cluster Randomized-Controlled Trial of a Classroom-Based Drama Workshop Program to Improve Mental Health Outcomes among Immigrant and Refugee Youth in Special Classes. *PLoS ONE* **9**, e104704 (2014).
62. Armand, F. *et al.* Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives. *Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture. Québec: Fonds de recherche du Québec–Société et Culture (FRQSC)* (2015).
63. Armand, F., Lory, M.-P. & Rousseau, C. « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers

- d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* 37–55 (2013).
64. Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gauthier, M.-F. & Saboundjian, R. A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health* **17**, 187–190 (2012).
 65. de Freitas Girardi, J., Miconi, D., Lyke, C. & Rousseau, C. Creative expression workshops as Psychological First Aid (PFA) for asylum-seeking children: An exploratory study in temporary shelters in Montreal. *Clin Child Psychol Psychiatry* **25**, 483–493 (2020).
 66. Goodman, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* **38**, 581–586 (1997).
 67. Bertaux, D. & Singly, F. de. *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. (Nathan, 1997).
 68. Desgagné, S. *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. (Presses de l'Université du Québec, 2005).
 69. Desgagné, S., Gervais, F. & Larouche, H. L'utilisation du 'récit' de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et des autres éducateurs du monde scolaire. in *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* 203–223 (Éditions du CRP, 2001).
 70. Wilson, L. Art is the therapy. Symbolizing. in *Approaches to art therapy: Theory and technique* (ed. Rubin, J. A.) 17–32 (Brunner-Routledge, 2016).
 71. Roques, M., Confort, C. & Mazoyer, A.-V. Le harcèlement psychologique en milieu scolaire : une affaire de groupes d'adolescents ? Effets traumatiques et propositions de prise en charge. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* **63**, 533–540 (2015).
 72. Tisseron, S. Prévenir la violence et le harcèlement scolaire. *Le Journal des psychologues* **299**, 28–32 (2012).
 73. Ahlcrona, M. F. The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education. *IJEC* **44**, 171–184 (2012).
 74. Bernier, M. & O'Hare, J. *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*. (AuthorHouse, 2005).
 75. Kapoor, H. & Kaufman, J. C. Meaning-Making Through Creativity During COVID-19. *Front. Psychol.* **11**, (2020).
 76. Kaufman, J. C. Finding meaning with creativity in the past, present, and future. *Perspectives on Psychological Science* **13**, 734–749 (2018).

77. Papazian-Zohrabian, G. & Mamprin, C. *L'école en temps de pandémie. Favoriser le bien-être des élèves et des enseignants. Un guide à l'intention du personnel scolaire.* 34
https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_pandemie_Final_16.09.2020.pdf (2020).
78. Kremer, A. The impact of art on social and emotional learning. (Alliant International University, 2020).