

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UNE ÉTUDE QUALITATIVE SUR L'IMPLICATION DES TRAVAILLEUSES
SOCIALES QUI OEUVRENT EN MILIEU SCOLAIRE PRIMAIRE LORS DE
SITUATIONS DE DEUIL CHEZ UN ÉLÈVE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

MÉLANIE LIMOGES

NOVEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce projet de maîtrise a été une très longue aventure. Je n'aurais pu arriver à destination s'il n'y avait pas eu sur mon chemin des gens extraordinaires pour partager ma route. Je prends ici un moment pour leur exprimer toute ma gratitude.

Tout d'abord, je remercie sincèrement ma directrice de recherche, Isabelle Dumont, d'avoir cru dès le début en mon projet de recherche. Merci pour ta disponibilité, ta générosité et ta bienveillance dans l'accompagnement de ce long processus qui a été le mien. Tes commentaires et nos discussions m'ont toujours poussée à aller plus loin, tant dans la réflexion que dans l'affinage de mon esprit critique. Non seulement tes enseignements m'ont été utiles pour faire ce mémoire, mais ils me serviront aussi dans mes projets futurs.

Je tiens également à remercier chaleureusement toutes les travailleuses sociales qui ont accepté de participer à ma recherche en me partageant leurs expériences et qui considèrent que l'accompagnement des enfants endeuillés en milieu scolaire constitue un sujet d'intérêt.

Laurence, Paule et Pierre-Vincent, qu'aurait été la propédeutique et la maîtrise sans vous ? Faire tout ce parcours en votre compagnie a été une grande source de motivation et un réel plaisir. Merci pour votre écoute, vos conseils et votre amitié.

Un grand merci cher Christian d'avoir fait la révision de mon mémoire malgré ton horaire chargé. Je t'en suis énormément reconnaissante.

Julie. Merci infiniment pour tes encouragements, ton aide, tes conseils et tes réponses à mes questions d'ordre bibliographique. Jamais je n'aurais pensé que d'avoir une sœur technicienne en documentation était aussi pratique.

Finalement, ce projet n'aurait jamais pu voir le jour et n'aurait pas pu être complété sans le soutien indéfectible de mon conjoint, mon amoureux, Dominic. Merci d'avoir accepté que j'utilise notre histoire comme trame de fond pour en faire quelque chose de positif me permettant de faire sens. Merci pour ton appui et tes encouragements, mais surtout, pour tous les sacrifices que cela a demandés. Je t'en serais éternellement reconnaissante.

À la mémoire de Maëlle

Pour Samuel et Olivier
Avec tout mon amour

Pour tous les élèves qui vivent avec la perte d'un être cher

AVANT-PROPOS

Pendant quelques années, j'ai été intervenante dans un organisme communautaire famille. Dans le cadre de mon travail, il m'est arrivé de côtoyer des familles vivant le deuil d'un être cher, que ce soit un conjoint, un enfant ou un parent. Je me souviens particulièrement de cette mère dont le conjoint était décédé subitement et qui protégeait ses enfants du chagrin en évitant de parler de leur père. Rien de méchant. Je pense sincèrement que cette femme le faisait par amour et bienveillance. À l'époque, je ne connaissais pas grand-chose au deuil tant chez les adultes que chez les enfants, mais je me questionnais tout de même sur le bienfait de ne pas reconnaître le deuil de ces enfants. J'ai mieux compris pourquoi elle avait agi ainsi lorsque j'ai été confronté au décès l'un de mes enfants et que mon conjoint et moi avons dû composer avec le deuil vécu par nos deux autres enfants. Être un parent endeuillé d'enfants endeuillés, ce n'est pas si simple.

C'est donc la combinaison de mes expériences tant professionnelles que personnelles qui a fait en sorte que je me suis intéressée à la thématique du deuil chez les enfants constatant alors que c'était un sujet qui était très peu abordé dans la vie de tous les jours. L'intérêt pour le vécu des enfants endeuillés à l'école est venu par après. Dans un premier temps, il découle du fait que mon aîné était à l'école primaire à cette époque et que, parce que j'avais le souci de son bien-être, j'ai souvent eu à répéter les particularités du deuil pendant l'enfance auprès du personnel scolaire. Dans un deuxième temps, je me suis souvent demandée comment les autres élèves qui ont été touchés par le décès de ma fille avaient été accompagnés dans cette situation hors de l'ordinaire. Ce à quoi je n'ai pas eu beaucoup de réponses, mais où j'ai plutôt eu l'impression qu'il y avait un certain malaise dans le milieu scolaire par rapport à la

situation. Considérant tout cela et en pensant à tous les enfants qui vivent le deuil d'un proche, la question qui me revenait sans cesse était : « est-ce que les intervenants dans les milieux scolaires sont en mesure de prendre en compte la situation particulière que vivent les élèves endeuillés? » Souhaitant approfondir le sujet, l'idée d'en faire un projet recherche a alors germé dans mon esprit. Ainsi, ayant eu les pieds dans l'intervention sociale, faire une maîtrise en travail social allait donc de soi. M'intéresser à l'implication des travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire primaire dans les situations d'enfants vivant un deuil l'était tout autant. Bien qu'elle ne soit que descriptive, j'espère que cette recherche saura ouvrir la porte à d'autres conversations autour de la thématique générale des élèves endeuillés en milieux scolaires. Parce que je pense sincèrement qu'ils méritent qu'on s'intéresse à eux.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
AVANT-PROPOS.....	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vii
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. Évolution de la place des enfants face à la mort.....	3
1.1.1 Changements sociaux dans les rituels mortuaires.....	4
1.1.2 Mythes entourant le deuil chez l'enfant.....	6
1.2 Accompagnement de l'enfant en deuil.....	7
1.2.1 Prévalence du deuil pendant l'enfance.....	8
1.2.2 Conséquences d'un deuil dans l'enfance.....	9
1.2.3 Les accompagnateurs de l'enfant endeuillé.....	11
1.3 L'enfant endeuillé en milieu scolaire.....	12
1.3.1 Portrait de la situation.....	13
1.3.2 Connaissances et formation des enseignants sur le deuil des enfants.....	15
1.3.3 Place des travailleurs sociaux scolaires dans des situations de deuil.....	17
1.4 Pertinence, questions et objectifs de recherche.....	19
CHAPITRE II.....	22
CADRE CONCEPTUEL.....	22
2.1 Le deuil chez l'enfant.....	22
2.1.1 Particularités du deuil de l'enfant.....	23

2.1.2	Manifestation des réactions de deuil chez l'enfant	24
2.2	Approche écosystémique	26
2.3	Modèle collaboratif en milieu scolaire.....	29
2.3.1	Définition et caractéristiques générales du modèle.....	30
2.3.2	Connaissance des rôles et des particularités des différentes professions ..	32
2.3.3	La collaboration selon les contextes	33
2.3.3.1	La collaboration interinstitutionnelle	34
2.3.3.2	La collaboration avec les familles.....	36
2.3.4	Le modèle collaboratif dans les situations d'enfants endeuillés en milieu scolaire primaire	37
	CHAPITRE III.....	40
	CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	40
3.1	Stratégie générale de recherche.....	40
3.2	Population à l'étude	41
3.3.	Critères de sélection des sujets et modalités de recrutement.....	43
3.4	Méthode et instruments de collecte des données	44
3.5	Méthode d'analyse des données.....	47
3.6	Considérations éthiques	48
3.7	Limites de l'étude	50
	CHAPITRE IV	52
	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	52
4.1	Présentation des participantes	53
4.2	Connaissances sur le deuil	56
4.2.1	Connaissances théoriques et formations en lien avec le deuil.....	56
4.2.2	Connaissances en lien avec le deuil des enfants tirées de l'expérience personnelle et professionnelle.....	58
4.2.2.1	Connaissances en lien avec les enfants endeuillés et leur famille	59
4.2.2.2	Connaissances en lien avec le milieu scolaire.....	62
4.2.2.3	Constats sur le rapport de l'adulte en milieu scolaire envers l'enfant endeuillé.....	64

4.2.3 Sentiment d’être outillé à intervenir dans les situations d’élèves endeuillés	65
4.3 Apport des travailleurs sociaux dans le milieu scolaire primaire en contexte d’enfants vivant un deuil.....	68
4.3.1 Rôles des travailleurs sociaux dans les situations de deuil.....	68
4.3.2 Types d’interventions.....	71
4.3.2.1 Avec l’enfant endeuillé	71
4.3.2.2 Avec les parents et la famille	75
4.3.2.3 Avec le milieu scolaire.....	78
4.3.2.4 Avec les autres élèves	81
4.4 Collaboration entre les travailleurs sociaux qui œuvrent en milieu scolaire et les différents acteurs impliqués dans les situations d’enfants vivant un deuil.....	83
4.4.1 Implication des travailleurs sociaux en milieu scolaire.....	84
4.4.1.1 Types de situations où les travailleurs sociaux sont interpellés	84
4.4.1.2 Sollicitation dans les situations de deuil	85
4.4.2 Différentes caractéristiques de la collaboration	89
4.4.2.1 Collaboration en lien avec les travailleurs sociaux et leur milieu d’affiliation	90
4.4.2.2 La collaboration en lien avec le milieu scolaire	92
4.4.2.3 Collaboration avec les enseignants	93
4.4.2.4 La collaboration en lien avec l’enfant et les parents	96
4.4.2.5 La collaboration en lien avec d’autres intervenants ou organisations	98
4.4.2.6 La collaboration et ses leviers	99
4.4.2.7 La collaboration et ses difficultés	102
4.5 Les pratiques souhaitées en lien avec les situations de deuil	104
CHAPITRE V	108
ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	108
5.1 La prise en compte de l’enfant endeuillé par le milieu scolaire	109
5.2 Les travailleurs sociaux en milieux scolaires : compétents pour intervenir en situation de deuil ?	112
5.2.1 Les savoirs expérientiels en matière de deuil.....	113

5.2.2 Vers une validation et une consolidation des connaissances.....	115
5.2.3 Apport des travailleurs sociaux dans les cas de deuil	118
5.3 La collaboration et ses influences	121
5.4 Synthèse.....	130
CONCLUSION	132
ANNEXE A.....	137
AFFICHE DE RECRUTEMENT	137
ANNEXE B	139
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	139
ANNEXE C	144
GUIDE D'ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE ..	144
BIBLIOGRAPHIE.....	148

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure	Page
2.1 Schéma du continuum d'interdépendance.	31

Tableaux	Page
2.1 Obstacles les plus fréquemment rencontrés en contexte de collaboration interinstitutionnelle	35
4.1 Données sociodémographiques des participantes	54
5.1 Leviers et obstacles dans les pratiques collaboratives interinstitutionnelles et auprès des familles dans les situations de deuil chez l'élève en milieu scolaire primaire	125

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
CLSC	Centre local de services communautaires
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCIRP	Organisme commun des institutions de rente et de prévoyance
OTSTCFQ	Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'accompagnement et le soutien des enfants qui vivent le deuil d'une personne significative reviennent d'abord aux parents, mais concernent aussi les adultes du milieu scolaire puisque l'école constitue, après la famille, le deuxième milieu de vie en importance pour un jeune. À cet effet, cette recherche qualitative et descriptive a pour objectif de dresser un portrait de l'implication des travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire primaire dans les situations de deuil chez un élève. En utilisant la notion du deuil chez l'enfant, l'approche écosystémique et le modèle collaboratif en milieu scolaire comme éléments pour notre cadre conceptuel, nous avons analysé le contenu d'entrevues réalisées auprès de dix travailleuses sociales. Cela nous a permis de décrire leurs connaissances du deuil chez l'enfant, leurs rôles dans de telles circonstances, les types de situations où elles peuvent être appelées à intervenir, les différentes caractéristiques, leviers et difficultés qui influencent la collaboration entre les différents acteurs impliqués ainsi qu'à identifier les pratiques souhaitées en lien avec les situations de deuil chez les élèves. Les résultats ont montré, dans un premier temps, que les participantes ont, dans bien des cas, très peu de savoirs théoriques sur le deuil de l'enfant. Nous constatons toutefois qu'elles ont su développer un savoir expérientiel utile pour intervenir dans ces cas-là. Malgré ce fait, la majorité des travailleuses sociales ont nommé le besoin de valider et de consolider ces connaissances acquises. Ensuite, nous remarquons que les travailleurs sociaux sont effectivement sollicités, lorsque nécessaire, dans les cas d'élèves vivant le deuil d'un être cher. Leur rôle est essentiellement d'intervenir auprès des différents acteurs concernés (enfant, famille, personnel scolaire, autres élèves) et de faire des liens entre chacun d'entre eux. Cependant, la collaboration entre les protagonistes variera selon le milieu ou le programme d'affiliation des travailleurs sociaux, mais aussi de la présence de ces derniers dans les écoles et de la connaissance par le milieu scolaire des rôles de ces intervenants. En guise de conclusion, nous proposons quelques pistes pour de futures recherches afin d'améliorer l'accompagnement psychosocial des élèves endeuillés en milieu scolaire primaire.

MOTS-CLÉS : Enfant, deuil, milieu scolaire primaire, travail social, collaboration.

INTRODUCTION

La mort : assurément l'une des seules certitudes de l'être humain. Comme le disait Vovelle (1983), « tout commence à mourir, sinon dès la naissance, du moins dès que la quantité de vie diminue » (p. 400). Ainsi donc, on naît, on vit, on meurt. Conséquemment, la mort et le deuil qui en découlent touchent tout le monde. Les enfants ne sont donc pas insensibles face à elle. Quand cette dernière touche un être cher, cela les affecte. Ainsi, contrairement à certaines croyances, les enfants vivent des deuils. Toutefois, ces deuils se vivent différemment de ceux des adultes, principalement parce que la grande période de développement dans laquelle ils se trouvent et l'expérience de deuil ne peuvent se faire simultanément. Le deuil des enfants est un long processus pouvant s'échelonner jusqu'à l'âge adulte. Bien qu'un deuil pendant l'enfance ne soit pas automatiquement synonyme de traumatisme, il demeure tout de même important de soutenir et d'accompagner les enfants afin de prévenir le développement de conséquences à long terme. Certes, les parents et le milieu familial sont les premiers à jouer un rôle dans cet accompagnement. Mais qu'en est-il des autres milieux où évoluent les enfants, notamment l'école qui, tout comme le milieu familial, est un lieu important pour l'apprentissage, le développement et le soutien de ces derniers ? Quels rôles ont à jouer principalement les travailleurs sociaux qui y œuvrent dans ces cas-là ? Dans quelles situations ces derniers sont-ils appelés à intervenir ? Auprès de qui ? De quelles façons s'articulent leurs interventions ? Ce sont donc ces questions qui seront mises de l'avant dans cette étude. Bien qu'il semble y avoir un intérêt grandissant dans la recherche sur le deuil des jeunes en milieu scolaire, nous croyons pertinent de nous y attarder puisqu'il semble y avoir très peu d'écrits touchant ce qui est fait dans les écoles primaires québécoises, particulièrement par les intervenants sociaux.

Ce mémoire sera divisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous définirons la problématique ainsi que la pertinence, les questions et les objectifs de la présente recherche. Au deuxième chapitre, il sera question du cadre conceptuel, c'est-à-dire que nous y aborderons les différents concepts choisis sur lesquels nous nous appuierons pour analyser les données recueillies dans le cadre de cette étude. Le troisième chapitre, quant à lui, sera consacré à la méthodologie. Nous y décrirons la démarche que nous avons utilisée pour recueillir et traiter les données de recherche. Le quatrième chapitre présentera les résultats émanant des entretiens que nous avons eus avec les participantes. Au cinquième chapitre, nous discuterons et analyserons les résultats en lien avec la problématique, le cadre conceptuel et les écrits déjà existants. Finalement, en conclusion, nous ferons un bref retour sur les démarches de la recherche tout en faisant, d'une part, ressortir les points saillants de l'étude et, d'autre part, en mettant de l'avant des pistes à explorer pour des recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, il sera question de la problématique de recherche. Nous y aborderons, dans un premier temps, l'évolution de la place des enfants face à la mort en brossant le portrait des changements qui ont eu cours par rapport aux rituels mortuaires ainsi que des mythes qui se sont développés à la suite de ces transformations. Ensuite, nous verrons en quoi l'accompagnement des enfants endeuillés est si important et quels sont les principaux acteurs qui peuvent être impliqués. Troisièmement, nous parlerons de l'enfant endeuillé en milieu scolaire primaire¹ en abordant, notamment, les connaissances et la formation des enseignants sur ce thème ainsi que la place des travailleurs sociaux scolaires. Puis, nous conclurons cette section en précisant la pertinence scientifique et sociale ainsi que nos questions et nos objectifs de recherche.

1.1. Évolution de la place des enfants face à la mort

L'histoire de la mort nous apprend que le traitement de cette dernière a subi plusieurs transformations au fil des siècles, et ce depuis le début de l'humanité. Si les adultes ont été témoins de ces modifications, les enfants l'ont été aussi. Nous verrons de quelles

¹ Nous faisons ici référence à des enfants âgés entre 5 ans (maternelle) et 12 ans (6^e année). C'est d'ailleurs à cette tranche d'âge que nous ferons référence tout au long du texte.

façons ces changements se sont opérés par rapport aux enfants en abordant les changements sociaux dans les rituels mortuaires et les mythes entourant le deuil chez l'enfant.

1.1.1 Changements sociaux dans les rituels mortuaires

Pour commencer, dans une brève incursion historique, il faut tout d'abord savoir qu'il y a eu au cours des millénaires différents changements relativement au traitement de la mort, que ce soit dans les rituels funéraires ou ceux liés au deuil comme l'expose Des Aulniers (2020) dans un ouvrage récent. Des historiens aussi, tels que Philippe Ariès ou Michel Vovelle, ont largement écrit sur l'évolution de la mort en Occident à travers le temps. Ce que nous constatons à la lecture de certains textes, ceux d'Ariès en particulier, c'est que pendant longtemps, les enfants étaient conviés à participer aux rituels mortuaires. Pour Castro (2000), dans un passé pas si lointain, les jeunes étaient ainsi témoins de ce qu'elle appelle des « expériences humaines fondamentales » que représentent la naissance et la mort (p. 33) puisque ces événements se vivaient à la maison. Cette même auteure dira également que d'être témoins de ces moments du cycle de la vie constituait

[...] de puissants facteurs de socialisation pour l'enfant, en lui permettant d'approcher personnellement ces deux expériences humaines fondamentales, pour les connaître, les comprendre et les intégrer à la conception de soi (Castro, 2000, p. 33).

Elisabeth Kübler-Ross (1975) abonde dans le même sens en soulignant également le fait que la présence des enfants lors de la mort leur permettait non seulement de participer à l'événement, mais aussi de vivre une expérience de partage du deuil avec les autres. Bref, nous pouvons dire que la mort, c'était l'affaire de tous. On y voit l'idée

d'inclure tout le monde dans cet acte social afin que personne ne soit en reste devant l'inéluctable.

Évidemment, la religion a longtemps joué un rôle dans l'encadrement de la mort et de ses rituels, permettant ainsi de lui donner un sens. Il y avait même une éducation à la mort qui se faisait dans les écoles, notamment au Québec, puisque les congrégations religieuses ont longtemps eu le mandat d'instruire les enfants. Cela se traduisait dans le cursus soit à travers les matières scolaires soit par la participation aux fêtes et rituels religieux comme les funérailles ou les processions (Vallières, 1997). De nos jours, ces pratiques n'existent plus, d'autant que les écoles du Québec ont été déconfectionnalisées au début des années 2000.

De plus, la conception de la « bonne mort » s'est transformée à travers le temps, principalement en fonction des nombreux progrès qui ont eu cours depuis le siècle des Lumières. Les avancées scientifiques et médicales ont fait en sorte de repousser plus loin le moment de la mort. Puis à la suite de la Première Guerre mondiale, on remarque la présence de changements significatifs dans les rituels mortuaires (Ariès, 1975 ; Bacqué, 2002), d'autant plus que le mourir s'est déplacé de la maison à l'hôpital. On soustrait en quelque sorte la mort aux yeux de tous, ce qui fait qu'on assiste à une désocialisation des pratiques liées à la mort et au deuil. Par conséquent, ce qui était vécu autrefois comme étant un événement social et collectif est devenu une pratique individuelle et privée. Ce qui était vécu par tous, petits et grands, a tranquillement glissé dans le monde des adultes. Le tabou qui entoure la mort et le deuil s'est installé dans notre société et il est devenu particulièrement présent quand il s'est agi d'en parler avec les enfants. Ainsi, au fil des dernières décennies, certains mythes se sont développés autour des sujets enfant-mort-deuil et ils sont toujours présents de nos jours.

1.1.2 Mythes entourant le deuil chez l'enfant

Évidemment, le fait que la mort soit devenue un événement caché a sûrement eu une incidence sur le développement, dans le monde des adultes, de mythes entourant le deuil chez l'enfant. Il va sans dire que ces mythes constituent une source de silence sur le sujet (Masson, 2010, 2019). De la sorte, on en est venu à penser que les enfants ne sont pas réellement affectés par la perte d'un être cher, surtout parce que l'expression de leur détresse et de leur chagrin est différente de la façon dont les adultes expriment les leurs (Romano, 2017). Par le fait même, cela a permis de présumer que les enfants n'ont peut-être pas la capacité de vivre des deuils. À tout le moins, s'ils vivent un deuil, la croyance veut qu'ils le vivent de la même façon que les adultes. Un autre mythe suggère que les enfants sont trop jeunes pour concevoir des représentations de la mort, de comprendre et réaliser ce qui se passe et d'en garder des souvenirs (Romano, 2009a, 2020). Enfin, on en est venu à croire que de taire le sujet permet de protéger les enfants d'un traumatisme lié à l'expérience de la mort et de la souffrance. Toutefois, comme le souligne Castro (2000), cela n'équivaut pas à les protéger, car de toute façon les enfants vont se créer leur propre théorie afin de contrer l'angoisse qu'ils vivent face à la mort et de donner ainsi un sens à l'expérience vécue. À défaut d'être pris en considération, l'enfant calquera ses réactions à la mort et au deuil à partir de celui des adultes qui l'entourent (Castro, 2000 ; Masson, 2010, 2019 ; Bacqué et Hanus, 2016). La position des adultes qui se campent dans ces mythes peut être le reflet à la fois de leurs résonances (leurs propres histoires de deuil)² ou de leur malaise concernant le sujet (Fawer Caputo, 2015 ; Tête et Séjourné, 2015). Cela peut également être le reflet du tabou que représente la mort dans notre société. Toutefois, cette posture peut avoir des répercussions négatives sur le déroulement du processus de deuil d'un enfant, surtout si ce dernier sent qu'il ne doit pas en parler.

² Le concept de résonance, tel que l'a fait connaître Mony Elkaïm (2010), fait référence à l'écho qu'a sur nous le vécu d'une personne par rapport à notre propre expérience.

Il faut savoir qu'effectivement, les enfants, même en bas âge, sont affectés par la perte d'un être cher. Autrement dit, ils sont capables de vivre des deuils. Cependant, leur processus de deuil sera différent de celui des adultes. À vrai dire, être en deuil demande beaucoup d'énergie (Bacqué et Hanus, 2016). Le défi que cela soulève dans le cas des enfants, c'est que toute l'énergie qu'ils dépensent est consacrée à leur processus de développement global (physique, affectif, cognitif). De la sorte, les enfants peuvent difficilement être en développement et en deuil en même temps, de façon simultanée. Deux choses peuvent alors se produire : soit le deuil va interférer dans le développement de l'enfant, soit le deuil se fera de façon différée (Hanus et Sourkes, 1997 ; Bacqué et Hanus, 2016). De plus, la compréhension d'un concept aussi abstrait que la mort exige des capacités que les enfants développeront seulement au fur et à mesure qu'ils grandiront³. C'est ce qui explique pourquoi le deuil chez le jeune est un processus qui s'échelonne à long terme, voire jusqu'à l'âge adulte. Ainsi, pour aider les enfants à vivre cette période le plus sainement possible, il revient aux adultes gravitant autour d'eux d'être des accompagnateurs dans tout ce processus.

1.2 Accompagnement de l'enfant en deuil

Le deuil, qui vient du mot latin *dol* ou *dolus*, signifie *douleur* (Masson, 2015 ; Bacqué et Hanus, 2016). Ainsi, lorsqu'il est question de deuil, il est particulièrement question de la souffrance affective qui découle du décès d'une personne qui nous est chère (Bacqué et Hanus, 2016). À cet égard, pour un enfant, la mort d'un parent ou d'un membre immédiat de la famille, par exemple un membre de la fratrie, est celle qui est

³ À noter que c'est entre 6 et 10 ans que l'enfant développera sa compréhension de l'universalité et de l'irréversibilité de la mort (Romano, 2015). Bien qu'encore différente, c'est toutefois vers 12 ans que la conception de la mort d'un jeune s'approche le plus de celle de l'adulte (Romano, 2017).

peut-être la plus marquante et qui occasionne chez l'enfant le plus haut niveau de stress⁴, la mort des parents étant l'expérience la plus radicale (Masson, 2010, 2019). Il n'en demeure pas moins que ce genre d'événement pendant l'enfance n'est pas courant comme le démontrent les statistiques.

1.2.1 Prévalence du deuil pendant l'enfance

Le taux de mortalité, tous âges confondus, a considérablement diminué au cours du dernier siècle passant d'un taux brut de 21 décès pour 1000 habitants en 1900 à 8,2 en 2018 (Institut de la statistique du Québec, 2019). Pour l'année 2018, l'estimation provisoire de l'Institut de la statistique fait état de 68 600 décès sur l'ensemble du territoire québécois (Institut de la statistique du Québec, 2019). Bien entendu, parmi tous ces décès, il y en a assurément qui ont donné le statut d'endeuillés à des enfants. Il faut cependant savoir qu'il n'existe pas de statistiques à proprement parler pouvant nous donner un portrait global du nombre d'enfants qui vivent le deuil de l'un ou des deux parents et encore moins de toute autre personne significative (Masson, 2019). Toutefois, pour donner une idée générale de la situation, on dénombrait, en 2018, 1 833 enfants âgés de moins de 18 ans, qui sont devenus orphelins de père ou de mère (Retraite Québec, 2020, p. 77). Au total, pour la même année, 12 407 enfants recevaient une rente d'orphelin (Retraite Québec, 2020, p. 77). Ainsi, il est estimé qu'entre 3,5 % (Kahn, 2013 ; Porter, 2016) et 5 % (Worden, 1996) des jeunes de moins de 18 ans vivront le décès d'un de leurs parents. Il faut aussi prendre en considération les jeunes endeuillés d'un membre de leur fratrie. Aux États-Unis, il est estimé que près de 8 % des gens ont vécu la mort d'un frère ou d'une sœur pendant l'enfance (Yu *et al.*, 2017).

⁴ À cet effet, Masson (2010, p. 139, 2019, p. 159), présente l'échelle de la mesure du stress chez les enfants de Elkind. Les sources de stress les plus élevées chez un enfant sont, en première place, la mort des parents (100 points) et, en quatrième place, la mort d'un membre de la famille immédiate (63 points).

Au Québec, en regardant les données statistiques de 2018 (Institut de la statistique du Québec, 2019), nous remarquons qu'il y a eu 584 décès chez les jeunes âgés entre 0 et 19 ans. Évidemment, cela ne nous indique pas le nombre d'enfants de la fratrie que cela touche. Nous pouvons néanmoins supposer que de ce nombre, plusieurs enfants ont perdu un frère ou une sœur. À cela s'ajoute tous les autres décès de personnes significatives pour l'enfant et de qui il sera en deuil, mais dont on ignore le nombre.

1.2.2 Conséquences d'un deuil dans l'enfance

Pour un enfant, la mort d'un ou des parents ou d'un membre de la fratrie, est un événement qui vient complètement bouleverser sa vie, notamment parce que ce type de perte entraînera inévitablement des changements au sein de la cellule familiale. Car « quand un décès survient dans la famille, c'est l'équilibre entier du système familial qui est ébranlé » (Masson, 2010, p. 196, 2019, p. 230, citant Fauré, 2005, p. 238). La mort d'un être cher est un événement qui laisse des traces (Romano, 2009a ; Masson, 2010, 2019). Cela dit, que ce soit la perte d'un parent, d'un membre de la fratrie ou de toute autre personne significative, il est difficile d'évaluer les effets d'un deuil pendant l'enfance (Masson, 2010, 2019). Cependant, ce ne sont pas tous les enfants qui vivront des complications à la suite d'une perte. Comme le souligne Masson, « il faut éviter d'être radical et d'affirmer que les jeunes endeuillés connaîtront nécessairement des difficultés au fil des années » (2010, p. 249, 2019, p. 284). À titre d'exemple, l'étude de Worden (1996) a démontré que seulement le tiers des enfants endeuillés participant à la recherche (N=125) ont développé d'importantes difficultés deux ans après le décès de l'un des deux parents. Cela ne veut pas dire toutefois qu'il ne faut pas soutenir ou accompagner les enfants qui vivent un deuil, surtout dans les premiers temps. Pour les adultes ayant participé à l'étude de McHugh (2012), qui s'est intéressée à la trajectoire et aux choix de vie d'adultes endeuillés pendant l'enfance, il est clair que les enfants

qui vivent un deuil doivent être soutenus, principalement parce que « le deuil survient à une période où la personne a besoin d'être outillée et guidée dans ce qu'elle vit » (p. 95).

Cela rejoint plusieurs auteurs qui se sont intéressés au deuil chez l'enfant et qui soutiennent que les adultes doivent accompagner les enfants dans cette épreuve, en fonction de leurs besoins, afin de limiter la venue de conséquences à long terme comme des problèmes de comportements ou de santé mentale (Séguin et Fréchette, 1995, cité dans Masson, 2010, 2019), tels que la dépression, l'anxiété, la psychose et le suicide (Worden, 1996). Blanplain (2008), quant à elle, souligne que le deuil d'un parent pendant l'enfance peut avoir des répercussions sur le niveau de scolarité des jeunes. Conséquemment, cela peut avoir des effets sur le parcours professionnel et familial ainsi que sur l'état de santé de ces jeunes une fois devenus adultes. Holland (2008) mentionne que les risques sont plus grands chez les enfants défavorisés ou qui présentent déjà des vulnérabilités. De plus, considérant qu'il est difficile de prévoir la trajectoire du processus du deuil de l'enfant puisque chaque deuil est unique, il est d'autant plus nécessaire de mettre en place des mesures facilitant ce vécu (Masson, 2010). À cet effet, en se basant sur son expérience clinique, Hélène Romano (2017) dresse une liste de facteurs de protection qui pourront avoir des effets sur la trajectoire du deuil d'un enfant et qui interpellent différents adultes de l'entourage du jeune comme les intervenants scolaires. Pour ces derniers, les facteurs de protection touchent notamment la reconnaissance du statut d'endeuillé de l'enfant, la stabilité dans les repères de vie (personnes, lieux, activités) et la possibilité d'exprimer ses émotions quant à la personne décédée.

Cela est directement en lien avec les besoins des enfants endeuillés auxquels, comme ceux des adultes, il est nécessaire de répondre. Et c'est le fait de répondre à ces besoins qui aidera les enfants dans leur expérience de deuil sans qu'il y ait trop de séquelles à

long terme. À ce titre, Romano (2017) soutient que les enfants ont besoin de s'exprimer sur ce qu'ils vivent ainsi que sur les questionnements qu'ils peuvent avoir. Pour cela, il faut qu'il y ait des adultes qui soient capables de leur offrir une qualité de présence et d'écoute. Bref, il est nécessaire, comme le propose Marie-Frédérique Bacqué (2002), que les enfants puissent se sentir protégés par les adultes qui les entourent.

1.2.3 Les accompagnateurs de l'enfant endeuillé

Aux premières loges de l'accompagnement se trouvent les parents à qui revient la tâche de soutenir leur enfant dans le deuil. Toutefois, cela n'est pas toujours évident surtout lorsque le décès touche l'un des deux parents ou bien un membre de la fratrie. Lorsque le décès endeuille toute la famille, les enfants deviennent souvent les « endeuillés oubliés » (Kübler-Ross et Kessler, 2009, p. 219) ou « négligés » (Masson, 2010, p. 95, 2019, p. 107) quand il s'agit du deuil d'un membre de la fratrie puisque le ou les parents sont moins disposés à accompagner leur enfant, étant eux-mêmes touchés par la perte. Les intervenants scolaires, principalement les enseignants, seront parfois interpellés par les parents lorsque la famille vit un deuil afin que ces derniers puissent soutenir leur enfant (Derome, 2015). C'est pour cela que tous les adultes qui sont plus ou moins proches du jeune endeuillé doivent se sentir concernés, car comme le souligne Masson, « le soutien donné à l'enfant endeuillé est une responsabilité collective » (2010, p. 263, 2019, p. 305). C'est pour cette raison que l'école devrait être un milieu important dans l'accompagnement et le soutien au deuil, d'autant plus que le milieu scolaire constitue un milieu de vie pour les jeunes (Masson, 2015). De la sorte, « les enseignants ont, comme les parents, ce rôle, car l'école est la seconde institution que les enfants apprennent à connaître, après leur famille » (Bacqué, 2002, p. 239). C'est ce qui fait dire à Holland (2008):

a sensitive teacher who is able to acknowledge the needs of the pupil and help them through the mourning process is crucial in helping children to adjust to a loss through death (p. 415).

Toutefois, il est clair que le rôle des enseignants n'est pas de se substituer aux parents ni aux autres professionnels, comme les travailleurs sociaux, mais bien qu'ils puissent les interpeler, lorsque nécessaire, afin d'assurer le bien-être de l'enfant. En même temps, comme le souligne Tête et Séjourné (2015) de même que Masson (2015), un enfant qui est en deuil ne devrait pas être référé d'office à des spécialistes, car ce n'est probablement pas ce dont il a besoin. Puisque l'enfant aura tendance à se confier à un adulte avec qui il a développé un lien, il serait plus pertinent de

[...] soutenir cette personne en lui proposant son aide et des ressources pour l'aider à accompagner l'élève plutôt que d'inviter ce dernier à rencontrer tel ou tel professionnel formé, mais qu'il connaîtra ou appréciera moins (Tête et Séjourné, 2015, p. 341).

Bien qu'il n'y ait pas à notre connaissance d'études touchant spécifiquement le rôle des travailleurs sociaux scolaires dans des situations de deuil, il nous semble que cela représente assurément une tâche pour ces intervenants puisqu'ils ont, entre autres, pour rôle d'être une personne-ressource auprès de l'équipe-école « afin de mieux l'outiller devant les situations difficiles » (Matta, 2008, p. 69). Il est toutefois difficile de savoir si les travailleurs sociaux scolaires sont effectivement sollicités dans des cas d'enfants endeuillés ni même à quel moment ou dans quels types de situations ils peuvent l'être.

1.3 L'enfant endeuillé en milieu scolaire

Enfant endeuillé rime aussi avec élève endeuillé, car le deuil se vit aussi à l'extérieur du milieu familial. Pour voir de quoi il en retourne, nous brosserons un portrait de la situation de ces jeunes dans les milieux scolaires primaires. Par la suite, nous nous intéresserons aux connaissances et à la formation des enseignants sur le deuil des enfants. Pour terminer, nous nous pencherons sur la place des travailleurs sociaux scolaires dans des situations de deuil.

1.3.1 Portrait de la situation

Les enfants endeuillés en milieu scolaire restent un événement quand même peu fréquent (Masson, 2015 ; Fondation d'entreprise OCIRP, 2017b). Cela dit, un enfant touché par le décès d'un proche ne vivra pas son deuil seulement à la maison. En effet, il aura plutôt tendance à le traîner avec lui (Masson, 2015) d'autant plus que l'école est pour le jeune le milieu où il passe un temps considérable, peut-être même plus que celui qu'il partage avec sa famille. Cela implique que les professionnels en milieu scolaire risquent assurément d'en côtoyer tout au long de leur carrière (Fawer Caputo, 2015). À titre d'exemple, l'étude de Bain (2003) rapporte que 75 % des enseignants qui ont participé à la recherche ont signalé avoir déjà eu à enseigner à des enfants endeuillés. Un chiffre qui concorde avec les données de la première enquête nationale française sur les orphelins en milieu scolaire (Fondation d'entreprise OCIRP, 2017a) où 72 % des enseignants abondent en ce sens.

L'école est donc un milieu de vie important pour les enfants. De la sorte, pour les enfants vivant un deuil, l'école peut devenir un des lieux qui leur permettent de se sentir en sécurité et de conserver des repères (Papadatou *et al.*, 2002 ; Holland, 2008 ; Fawer Caputo, 2015). Toutefois, il semblerait que les jeunes endeuillés ne soient habituellement pas pris en compte dans le milieu scolaire (Dyregrov *et al.*, 2013)

puisqu'ils seraient mal compris et peu accompagnés dans le temps (Fawer Caputo, 2017). Cela peut s'expliquer, entre autres, par le fait qu'il y aurait une méconnaissance dans les institutions scolaires de ce que représente le deuil pendant l'enfance. Par ailleurs, Fawer Caputo (2015) mentionne que les manifestations ou les comportements ultérieurs d'un jeune endeuillé ne sont pas nécessairement perçus par le milieu scolaire comme étant des « [...] reviviscences du deuil ou des symptômes de mal-être liés à cette ancienne perte affective » (p. 271). Ces propos correspondent aux résultats de deux études menées aux États-Unis où des enseignants disaient que plus le temps passait, moins ils associaient le changement de comportements ou l'apparition de difficultés chez les enfants à leur deuil (Kahn, 2013 ; Ray, 2013). Pourtant, considérant qu'il y a des possibilités de régression dans le deuil de l'enfant (Hanus et Sourkes, 1997), les réactions ou les manifestations du deuil sur le plan physique, affectif, cognitif et comportemental (Jacques, 2020) peuvent se manifester quelques mois voire quelques années plus tard puisque le processus évoluera en fonction du développement de l'enfant (physique, cognitif, affectif) et de sa compréhension de ce qu'est la mort. L'accompagnement en milieu scolaire doit alors se faire dans le temps, c'est-à-dire de façon continue, malgré les changements de niveaux scolaires (Tête et Séjourné, 2015).

De façon générale, de l'aide est offerte en milieu scolaire lorsqu'il y a situation de crise. Le problème, néanmoins, est qu'en dehors de la crise, peu d'interventions sont réalisées à cause du manque de références en la matière (Tête et Séjourné, 2015). Ce qui a pour effet de rendre difficile le dépistage des enfants nécessitant un soutien. Cela rejoint les propos de Masson (2015) qui constate que les intervenants scolaires manquent souvent de connaissances et d'outils en lien avec le deuil chez les jeunes. À la lumière de ce que nous venons d'affirmer, on constate que le deuil chez l'enfant est particulier et demande d'avoir des connaissances spécifiques.

1.3.2 Connaissances et formation des enseignants sur le deuil des enfants

Bien que nous constatons dans plusieurs textes que l'on parle souvent de l'ensemble des intervenants du milieu scolaire, il reste que plusieurs études empiriques que nous avons consultées et qui s'intéressent aux enfants endeuillés en milieu scolaire donnent principalement la parole aux enseignants. Peut-être est-ce le fait qu'ils sont les figures prédominantes auprès des enfants qui fréquentent l'école. Cela dit, le manque de connaissances et de formation sur le deuil des enfants ressort de plusieurs de ces recherches, notamment celles de Papadatou *et al.* (2002), de Dyregrov *et al.* (2013), de Kahn (2013) et de Ray (2013). À titre d'exemple, ce manque de connaissances a été reconnu par plus de 90 % des enseignants qui ont répondu à l'étude grecque de Papadatou *et al.* (2002). L'étude de Ray (2013), quant à elle, rapporte que selon un sondage fait par l'*American Federation of teachers* et la *New York Life Foundation* (ATF), 93 % des répondants (enseignants, assistants pédagogiques, conseillers d'orientation, psychologues scolaires et personnel de soutien) ont répondu n'avoir pas reçu de formation sur le deuil des enfants. Des données comparables à l'étude de Bain (2003) où 86,7 % des enseignants ont répondu la même chose. Cela fait en sorte que plusieurs d'entre eux ne savent pas trop quoi faire, quoi dire ou comment réagir quand pareille situation se présente à eux (Kahn, 2013 ; Fawer Caputo, 2017 ; Fondation d'entreprise OCIRP, 2017b). Cela ne nous dit pas si, lorsqu'ils sont confrontés à la situation d'un enfant endeuillé, les enseignants ont le réflexe de demander de l'aide à d'autres intervenants comme les travailleurs sociaux qui pourraient être une ressource pertinente pour les soutenir dans des cas semblables. Et s'ils le font, nous ne savons pas à quel moment ni dans quels genres de situations ils jugeront nécessaire d'interpeler les intervenants sociaux.

Pour certains enseignants, le manque d'informations a un impact sur le sentiment de confiance qu'ils ressentent à intervenir auprès d'enfants endeuillés (Dyregrov *et al.*,

2013 ; Kahn, 2013 ; Ray, 2013). Cela peut même pousser certains à fuir les contacts avec les enfants ou à éviter de parler du sujet avec eux (Dyregrov *et al.*, 2013). Les résultats de l'étude de Kahn (2013) ont toutefois permis de constater qu'une formation sur le deuil (module de formation qui a été offert aux participants pendant la recherche) pouvait augmenter ce sentiment de confiance chez ceux qui la suivent. Il a également été suggéré que les enseignants ayant vécu des deuils puisaient dans leurs propres expériences pour intervenir (Kahn, 2013 ; Ray, 2013) et étaient plus attentifs et à l'écoute face aux enfants endeuillés (Papadatou *et al.*, 2002). Toutefois, lorsqu'il s'agit de situations où l'école applique un protocole de gestion de crise, cela aurait pour effet de diminuer le sentiment de compétence chez les enseignants dans leur capacité à accompagner des enfants en deuil puisque ces derniers reçoivent le message que les interventions seront mieux réalisées par une équipe spécialisée (Kahn, 2013). Il n'en demeure pas moins que, comme le montrent les résultats de l'étude de Papadatou *et al.* (2002), les enseignants considèrent que leur rôle dans l'accompagnement a son importance. Il semble néanmoins nécessaire pour les enseignants de trouver un équilibre dans l'accompagnement, sans que cela devienne accaparant pour eux (Dyregrov *et al.*, 2013 ; Fawer Caputo, 2015). Un autre défi est celui de se sentir suffisamment outillé pour détecter les enfants à risque de vivre plus difficilement le processus de deuil et pour identifier, au besoin, le moment opportun pour, d'une part, en informer les parents et, d'autre part, les référer à un autre professionnel. Ce qui fait dire par ailleurs à Fawer Caputo (2015) que

le praticien devrait pouvoir rapidement identifier les professionnels de l'établissement à qui s'adresser et qui pourront le soutenir dans ces démarches parce qu'ils en ont les compétences et la légitimité (p. 281).

Cela nous amène à une proposition faite par les enseignants qui ont participé à l'étude de Papadatou *et al.* (2002). En effet, ces derniers ont suggéré qu'un travail en collaboration devrait être mis en place dans pareils cas, particulièrement entre des

éducateurs, des professionnels de la santé mentale et des membres de la famille. Nous pouvons alors penser que l'expertise des travailleurs sociaux pourrait être mise à contribution lorsque certaines situations de deuil se présentent chez des élèves de l'école, car, comme le mentionne Goldsworthy (2005),

working with and recognising grief and loss issues, which may manifest in many different forms and guises, has long been identified as one of the core skills of social work practice (p. 167).

1.3.3 Place des travailleurs sociaux scolaires dans des situations de deuil

Si nous nous référons au *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire* (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, 1997), le travail social en milieu scolaire a pour objectif « de favoriser le développement et l'adaptation de l'élève en tenant compte des facteurs personnels et relationnels qui ont un impact sur son expérience scolaire » (p. 11). Pour ce faire, le travailleur social peut intervenir autant auprès de l'élève que des personnes de son entourage, c'est-à-dire amis, famille, personnel scolaire et même membres de la communauté. Les différents rôles qui lui reviennent alors sont d'être un facilitateur permettant l'émergence et le développement des capacités, un consultant pouvant donner des avis professionnels, un médiateur pouvant intervenir afin de régler un conflit, un promoteur du droit des élèves ainsi qu'un coordonnateur des ressources (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, 1997, p. 12).

Cette définition des rôles des travailleurs sociaux en milieu scolaire est compatible avec l'accompagnement au deuil tant auprès des enfants, de la famille que des enseignants et du personnel scolaire. Dans une étude effectuée par Matta (2008) auprès de soixante-huit travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire, les répondants de la recherche ont

souligné que le principal problème sur lequel ils sont appelés à intervenir concerne les problématiques familiales, principalement lorsqu'un événement vient perturber l'élève dans son fonctionnement, comme c'est le cas en situation de deuil d'un être cher. Toutefois, la majorité des écrits portant sur les enfants endeuillés en milieu scolaire se sont attardés à l'expérience des enseignants en omettant la perspective d'autres professionnels tels les travailleurs sociaux. La seule étude que nous avons recensée qui incorpore des recommandations pour le travail social a été réalisée en Californie. Dans cette recherche, Bain (2003) suggère qu'en ce qui a trait aux situations d'élèves endeuillés, le rôle des travailleurs sociaux scolaires devrait être celui-ci :

School social workers educate school personnel on relevant information pertaining to children's needs following the loss of a loved one. Their bereavement service interventions are on a micro level (e.g., emotional support and bereavement group counseling) to a macro level (e.g., linkage to community resources and community support in the event of multiple losses in a neighborhood). In times of a child's loss, the role of the school social worker serves as a vital linkage between the home, school, and community (p. 46).

De plus, il est mentionné que le rôle des travailleurs sociaux scolaires devrait être complémentaire à celui des enseignants, notamment parce qu'ils ont généralement une formation spécialisée en matière de perte et de deuil (Bain, 2003). Toutefois, Caroline Curren (2007) ne partage pas cet avis, à savoir que les travailleurs sociaux sont formés pour intervenir en situation de deuil. En effet, elle souligne que cette thématique est négligée dans la formation en travail social, malgré le fait que la perte et le deuil sont des sources de changements chez un individu et que travailler avec le changement est au centre de la profession du travail social (Caroline Curren, 2007). Une recherche dans le cursus des programmes de formation de premier cycle en travail ou service social de différentes universités québécoises nous a permis de constater qu'à première vue, il ne semble effectivement pas y avoir de cours offerts qui traitent principalement de cette thématique. Il faut toutefois souligner que l'offre de formation au niveau universitaire

s'est bonifiée depuis le mois de février 2019 puisque la *Chaire Jean-Monbourquette sur le soutien social des personnes endeuillées* a été lancée au sein de l'école de travail social de l'Université de Montréal. Leur mission est de « devenir un acteur incontournable de la formation et de la recherche en matière de soutien social des personnes endeuillées » (Chaire Jean-Monbourquette sur le soutien social des personnes endeuillées, 2021).

Malgré l'absence de formation, les travailleurs sociaux scolaires sont tout de même appelés à intervenir dans certaines situations entourant la mort. En effet, il existe dans le système scolaire québécois des protocoles de postvention lorsque survient un cas de crise touchant l'ensemble de la communauté scolaire, un suicide par exemple. Dans ces cas, un programme d'intervention a été établi et la prise en charge est assurée par différents intervenants, dont les travailleurs sociaux. Toutefois, pour ce qui est des situations de deuil chez des élèves en particulier, le peu d'écrits dont nous disposons nous permet difficilement de savoir si ces intervenants sont aussi appelés à intervenir d'une quelconque façon autant auprès de l'enfant, de la famille ou du personnel scolaire dont les enseignants, tant dans les premiers moments de la perte que dans le temps.

1.4 Pertinence, questions et objectifs de recherche

Il est clair, à la lumière des points de vue de plusieurs auteurs, que le milieu scolaire doit être en mesure de soutenir les enfants vivant un deuil, surtout parce que l'école est le deuxième milieu où l'enfant passe le plus de temps après son milieu familial. D'ailleurs, se fondant sur des études portant sur le thème du deuil en milieu scolaire, des initiatives ont été mises en place dans différents pays occidentaux afin de permettre aux différents intervenants du système scolaire d'être mieux outillés dans leur rôle de soutien auprès des élèves endeuillés. Toutefois, les différentes études qui ont traité du

sujet des enfants en deuil dans le milieu scolaire se sont généralement intéressées à la perception des enseignants quant au rôle qu'ils ont dans de telles situations. Ainsi, il n'y a pas, à notre connaissance, de recherches empiriques ayant mis de l'avant la place d'autres types intervenants dans ces cas-là. En nous basant sur les écrits qui, d'une part, suggèrent la mise en place d'une certaine forme de collaboration dans ce genre d'événement où le rôle des travailleurs sociaux et des enseignants devrait être complémentaires et, d'autre part, énumèrent les rôles et les tâches des travailleurs sociaux scolaires, il nous semble pertinent de se questionner à savoir comment ces derniers sont mis à contribution lorsqu'un cas d'élève vivant un deuil se présente à l'école. C'est ce à quoi nous nous intéresserons dans cette étude. Ainsi, la question centrale de cette recherche est de savoir : *dans le contexte scolaire primaire, comment les travailleurs sociaux sont-ils impliqués dans des situations d'enfants vivant un deuil d'une personne significative?* À cela s'ajoute la sous-question suivante : *comment cela se traduit-il au niveau de la collaboration entre les différents acteurs concernés (travailleurs sociaux, enseignants, membres du personnel scolaire, enfant, parents)?* L'objectif général de cette étude est donc de développer des connaissances sur le sujet en brossant un portrait général de la situation. Pour y arriver, nous souhaitons répondre aux objectifs spécifiques suivants :

Dans des situations d'enfants endeuillés en contexte scolaire primaire, du point de vue de travailleurs sociaux en milieu scolaire, nous voulons :

1. Décrire leurs connaissances du deuil chez l'enfant ;
2. Décrire le rôle qu'ils ont ou qu'ils pourraient jouer dans des situations d'enfants endeuillés ;
3. Décrire les types de situations dans lesquelles ils se trouvent ou peuvent être appelés à intervenir ;

4. Décrire les caractéristiques, les leviers et les difficultés qui influencent la collaboration entre les travailleurs sociaux, le milieu scolaire et les parents dans ce genre de situation ;
5. Identifier les pratiques souhaitées en lien avec les situations de deuil chez les élèves.

Les résultats de cette recherche seront pertinents, car la génération de nouvelles connaissances nous permettra de voir si ce qui est décrit dans la littérature se traduit dans la pratique, spécifiquement dans le travail des intervenants sociaux qui œuvrent dans le milieu scolaire. En effet, comme le souligne Bain (2003), on se rend compte que le rôle de ces derniers semble non négligeable lorsqu'il est question du deuil vécu par des élèves, compte tenu de leur capacité à intervenir avec différents types de personnes qui proviennent de différents systèmes. La présente étude nous permettra alors de non seulement décrire, mais aussi de mieux comprendre comment l'apport du travailleur social scolaire est nécessaire, ou non, dans les situations d'enfants endeuillés tout en permettant une réflexion sur les meilleures façons de faire afin de soutenir ces derniers à l'école.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Pour faire suite à la présentation de la problématique, des questions et des objectifs de recherche tels qu'exposés dans la précédente section, le chapitre 2 sera, quant à lui, consacré aux approches et aux concepts que nous avons privilégiés dans le cadre de notre recherche afin de voir comment les travailleurs sociaux sont impliqués dans les situations d'enfants endeuillés en milieu scolaire primaire. Dans un premier temps, nous définirons le deuil chez l'enfant, d'une part pour donner le sens que nous lui accordons et, d'autre part, spécifier en quoi il est particulier. C'est en fonction de cette définition que nous présenterons ensuite l'approche qui oriente cette recherche soit l'approche écosystémique puisque, afin d'être le plus optimal possible, l'accompagnement des enfants dans un processus de deuil demande l'apport de différents acteurs, dont les professionnels scolaires. Cela nous amènera, finalement, à l'approche sur les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Celle-ci est non seulement le cadre de référence prôné dans le monde de l'éducation, mais c'est aussi une approche qui appelle les différents intervenants à œuvrer ensemble afin de répondre aux besoins de tous les élèves.

2.1 Le deuil chez l'enfant

En général, le deuil est un concept étroitement lié à la mort. Toutefois, certains auteurs comme Goldsworthy (2005) appliquent la notion de deuil à d'autres types de perte comme les séparations, les divorces, les pertes d'emploi, les déménagements, etc. Cependant, d'autres croient que la notion de deuil devrait être réservée uniquement à la mort puisque cette dernière est le fait d'une perte qui est irréversible (Berger et Rigaud, 2001 ; Potter, 2016) et inévitable (Potter, 2016). La mort est une perte définitive, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour d'autres types d'événements. Berger et Rigaud (2001) font alors la distinction entre le travail de deuil et le travail de séparation puisque la résolution de ces deux concepts demande des processus psychiques différents. Cela étant dit, pour les besoins de cette recherche, nous avons fait le choix de définir le deuil en fonction de la posture prise par Berger et Rigaud et par Potter à savoir que l'on vit un deuil lorsqu'il est question d'une perte irréversible comme c'est le cas lors de la mort d'un être cher.

Cela dit, il faut savoir que le vécu et le processus de deuil varient d'une personne à l'autre, qu'il est unique à tout un chacun (Masson, 2015). Il en va de même pour les adultes et pour les enfants. Contrairement aux mythes déjà évoqués au chapitre 1, l'enfant a la capacité de vivre des deuils. Le processus sera cependant différent de celui de l'adulte, car le deuil chez l'enfant a des particularités qui lui sont propres.

2.1.1 Particularités du deuil de l'enfant

Puisque l'enfant ne vit pas son deuil comme l'adulte, il convient d'établir la différence entre les deux. Ainsi,

[...] l'enfant fait un deuil à sa manière propre en fonction de sa maturité affective, intellectuelle, et en fonction de la qualité de ses relations objectales et des adultes,

ressources susceptibles de l'accompagner. Comparé au deuil chez l'adulte, le deuil chez l'enfant a pour spécificité de survenir en pleine période de développement psychique, affectif et physique (Romano, 2009a, p. 50).

De la sorte, puisqu'il n'a pas la maturité d'un adulte, la compréhension de l'enfant de ce que représente la mort et des impacts qu'elle peut avoir sur lui évoluera en même temps qu'il passera à travers les différentes étapes de son développement⁵ (Masson, 2010, 2019). À chaque fois que l'enfant aura intégré un nouvel aspect du concept de la mort, il vivra son deuil différemment et aura peut-être à ce moment des réactions qu'il n'avait pas auparavant.

2.1.2 Manifestation des réactions de deuil chez l'enfant

Les enfants réagiront bien évidemment à la perte vécue. En revanche, l'expression face à la douleur émotive ne sera pas aussi manifeste que celle des adultes (Romano, 2009a) et, bien souvent, c'est par son corps et ses comportements que l'enfant exprimera sa souffrance (Bacqué et Hanus, 2016). Il y aura des variations dans les réactions qui dépendront notamment « de sa personnalité, de son âge, du soutien et de la compréhension de son réseau, de l'événement, de la réaction du parent survivant » (Masson, 2010, p. 141, 2019, p. 160-161). Les réactions peuvent aussi être de courte durée puisque les enfants ne sont pas en mesure de soutenir psychiquement la souffrance sur une longue période (Bacqué et Hanus, 2016). C'est ce qui explique, par exemple, qu'un enfant puisse aisément retourner jouer, comme si rien ne s'était produit (Romano, 2009a ; Bacqué et Hanus, 2016). Cela peut donner l'impression que l'enfant est peu affecté par la perte ou qu'il est capable de faire son deuil rapidement (Masson, 2010, 2019). Ce n'est pourtant pas le cas. En effet, comme nous l'avons vu au chapitre

⁵ C'est ce que Josée Masson appelle la circularité du deuil.

précédent, le processus de deuil chez l'enfant peut s'étirer jusqu'au début de l'âge adulte.

Pour le milieu scolaire, Fawer Caputo (2017) affirme « [qu'] accompagner un élève endeuillé s'avère donc un enjeu prépondérant pour la communauté éducative » (paragr 1). De la sorte, il est nécessaire que les intervenants connaissent les particularités du deuil chez l'enfant afin d'être en mesure de détecter les différentes réactions lorsqu'elles se présentent. Il ne faut pas oublier qu'une très grande majorité en côtoiera tout au long de leur carrière. Ces connaissances permettront, d'une part, d'éviter de punir un enfant inutilement⁶ (Fondation d'entreprise OCIRP, 2017b ; Fawer Caputo, 2018, 2020) et, d'autre part, d'offrir le soutien et l'accompagnement dont ce jeune a besoin (Fawer Caputo, 2018). C'est en ayant en tête ces considérations que les différents professionnels scolaires doivent travailler en collaboration afin d'aider les élèves en deuil. Il semble également pertinent que ces intervenants prennent en compte les facteurs de protection, tels que vus au chapitre précédent, puisque cela pourrait avoir une incidence positive sur la trajectoire du deuil de l'enfant. Sans toutefois dire que leur accompagnement sera l'unique source d'un deuil vécu sainement, l'apport d'un soutien adéquat par le système scolaire ne peut qu'être bénéfique. Le choix de la perspective écosystémique dans le soutien au deuil nous apparaît ainsi pertinent pour analyser les interactions de l'enfant endeuillé non seulement avec l'environnement familial, mais également avec les composantes de son environnement social dans le contexte scolaire. En ce sens, nous prendrons en compte l'implication des travailleurs sociaux qui sont généralement appelés à intervenir non seulement auprès des enfants, mais également auprès de sa famille et du personnel de l'école.

⁶ À cet effet, Fawer Caputo (2018, 2020) donne l'exemple d'une fillette de 5 ans dont la mère et le petit frère sont décédés lors de la naissance de ce dernier. En déménageant chez son père dans une autre ville, la petite fille a changé d'école. La nouvelle enseignante ne partage toutefois pas l'image positive qu'on lui avait donné de la fillette et conclut plutôt à des troubles de comportement. L'enseignante, qui n'avait pas de connaissances spécifiques sur le deuil chez l'enfant, n'a donc pas pu accompagner adéquatement l'enfant puisqu'elle n'a pu faire le lien entre l'événement et les réactions de cette dernière.

2.2 Approche écosystémique

À l'origine, Bronfenbrenner, à qui l'on doit l'approche écologique du développement en 1979, suggère que les personnes évoluent dans différents systèmes qui se présentent sous forme de poupées russes, c'est-à-dire qui s'emboîtent les unes dans les autres et où chacune d'entre elles a une influence sur une ou plusieurs autres de ces structures. Ainsi, il y aura au sein d'un système global la présence de plusieurs interactions réciproques et interdépendantes entre les différentes parties (Bronfenbrenner, 1979). Le modèle écologique présente six systèmes à prendre en compte dans l'analyse d'une situation donnée. Il y a l'ontosystème (l'individu lui-même avec ses caractéristiques), le microsystème (interaction entre l'individu et un autre élément du système), le mésosystème (interaction entre au moins deux éléments du microsystème de l'individu), l'exosystème (sphère de l'environnement de l'individu où ce dernier n'est pas présent, mais dont les interactions pourront avoir une incidence sur lui) et le macrosystème (ensemble des valeurs, des idéologies et des croyances dans une culture donnée). À cela s'ajoute un dernier élément important dans le modèle, celui du chronosystème. Ce système fait référence à l'aspect temporel où « les changements et les continuités que l'on observe dans l'environnement d'un individu sont liés au temps » (Damant *et al.*, 2001, p. 324).

C'est d'abord et avant tout dans le paradigme épistémologique constructiviste que s'inscrit l'approche écosystémique que nous présentons ici. Car, comme le proposent Larose et ses collaborateurs (2004), nous abordons le développement de la personne (sujet) comme étant le résultat des interactions sociales dans lesquelles elle se trouve plutôt que comme personne (objet) qui se développe en fonction d'un déterminisme environnemental. En effet, il ne s'agit pas ici de seulement voir l'ensemble des

systèmes comme étant une série d'additions (les fameuses poupées russes) des uns par rapport aux autres. Cela a pour effet de rendre la chose statique, comme si la personne au centre du système (ontosystème) ne se développait qu'en fonction de différents contextes sans que ces derniers interagissent sans passer par lui (Larose *et al.*, 2004). C'est ce que Larose *et al.* (2004) appellent le cloisonnement des microsystèmes. Nous savons cependant qu'il y a interaction entre les différents éléments des systèmes. Effectivement, tout bouge, évolue et fluctue dans le temps, ce qui amène ces mêmes auteurs à parler de décloisonnement des systèmes et de complémentarités des dynamiques (Larose *et al.*, 2004). D'où la pertinence de parler davantage de modèle écosystémique puisque

l'apparition ou non des difficultés [chez un individu] dépend de la nature des interactions entre ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques de l'écosystème dans lequel il se développe (Larose *et al.*, 2004, p. 64).

Évidemment, l'apparition des difficultés liées au deuil chez l'enfant n'est pas uniquement liée à une absence de soutien du milieu scolaire, que ce soit par les enseignants, les autres intervenants scolaires ou les travailleurs sociaux. En nous basant sur les propos de Larose *et al.* (2004), nous ne pouvons pas prétendre que le soutien adéquat du système-école, tenant compte des connaissances sur le deuil des enfants, représente à lui seul un facteur de protection au détriment des autres systèmes, notamment le système familial. Cela nous amène toutefois à penser que la prise en compte des facteurs de protection peut être bénéfique dans le processus de deuil de l'enfant, complémentaire à ce qui sera fait dans les autres environnements. L'inverse est aussi vrai, c'est-à-dire que les facteurs de survictimisation, comme le nomme Romano (2017), qui ne tiennent ainsi pas compte des connaissances du deuil dans l'enfance, peuvent interférer négativement sur le vécu du jeune.

En somme, ce qui nous intéresse plus particulièrement avec ce modèle, c'est de voir comment s'organise le mésosystème (milieu scolaire primaire) lorsqu'une situation d'enfant endeuillé se présente à l'école, en fonction des autres systèmes. Dans une telle situation, et comme le conçoit Bronfenbrenner, il y a certes interaction et interdépendance entre différentes parties du microsystème. D'une part, il y a les différents intervenants de l'école, dont les enseignants, qui, de prime à bord, ont pour mission d'instruire, socialiser et qualifier les enfants habitant sur l'ensemble du territoire québécois en vertu de la *Loi sur l'instruction publique* (Ministère de l'Éducation, 2002). D'autre part, il y a les travailleurs sociaux scolaires, qui sont sous la gouverne des services sociaux, qui doivent quant à eux intervenir « en complément à la mission éducative de l'école » (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, 1997). Autrement dit, ce sont des éléments qui doivent être complémentaires et dont le but commun doit être de répondre aux besoins des élèves et d'assurer un bon déroulement de leur parcours scolaire. En prenant en considération que l'enfant endeuillé a également des besoins particuliers, nous pourrions penser que la complémentarité entre les différents systèmes s'applique aussi lorsque se présentent de tels cas. Pour y arriver, une certaine forme de travail collaboratif entre tous les acteurs concernés, incluant les familles, peut être bénéfique. C'est d'ailleurs ce type de pratique de travail qui est largement préconisé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) depuis la dernière réforme de l'éducation au début des années 2000. À preuve, dans deux documents gouvernementaux (Ministère de l'Éducation, 2002, 2003), le MEQ fait grandement référence à une panoplie d'acteurs qui, chacun à leur façon, ont un rôle à jouer dans le développement des enfants. Le MEQ adopte donc une vision globale et systémique de l'éducation afin de permettre à chacun des élèves d'évoluer, car « [...] l'école ne peut plus fonctionner en vase clos et doit s'allier avec des partenaires de la communauté pour atteindre ses objectifs » (Ministère de l'Éducation, 2002, p. 15).

2.3 Modèle collaboratif en milieu scolaire

De nos jours, le travail collaboratif est une pratique qui est de plus en plus favorisée dans plusieurs milieux de travail, que ce soit en éducation, en santé ou en entreprise (Beaumont *et al.*, 2011). Dans le milieu scolaire, le MEQ considère, depuis 2002, que le travail collaboratif est essentiel à la réussite des jeunes (Beaumont *et al.*, 2011). D'une part, l'approche collaborative s'est traduite plus concrètement par l'instauration par le MEQ du *Programme des services éducatifs complémentaires* dans l'ensemble du réseau scolaire québécois. Celui-ci vise principalement à répondre aux besoins de tous les élèves, et ce peu importe le type de besoin. D'autre part, l'*Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* (Ministère de l'Éducation, 2003) vient étendre les pratiques collaboratives dans le milieu scolaire en l'appliquant également à des organismes externes à l'école. Selon ce document,

les partenaires des deux réseaux doivent donc déployer ensemble les moyens nécessaires pour que tous les jeunes aient accès, au moment requis, aux services dont ils ont besoin, évitant ainsi que certains soient laissés sans réponse adaptée à leurs besoins (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 2).

On vise alors à assurer une continuité et une coordination des interventions (Ministère de l'Éducation, 2003).

Selon ces deux documents gouvernementaux, il est clair que la collaboration dans le milieu scolaire est primordiale. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'utiliser le modèle tel que présenté par Beaumont *et al.* (2011) dans notre cadre d'analyse. Ce choix s'explique par le fait que ces auteures se sont intéressées spécifiquement à l'application des pratiques collaboratives au milieu scolaire, mais aussi parce que ces pratiques sont en lien avec l'approche écosystémique telle que

présentée précédemment. De plus, elles définissent non seulement les pratiques collaboratives en général, mais elles les appliquent aussi à différents contextes comme la collaboration entre les institutions et la collaboration avec les familles. Mais tout d'abord, commençons par définir le modèle tout en présentant ses caractéristiques générales.

2.3.1 Définition et caractéristiques générales du modèle

En retenant la définition établie par Friend et Cook, Beaumont *et al.* (2011) considèrent la collaboration en milieu scolaire comme étant une interaction et un engagement volontaire, particulièrement dans la prise de décision, entre au moins deux parties et ayant une visée commune. En général, il faut la présence de différentes caractéristiques pour que l'on puisse parler de travail collaboratif. Toujours en se basant sur le travail de Friend et Cook, Beaumont et ses collaboratrices (2011) présentent huit indicateurs qui nous informent s'il y a présence d'une réelle collaboration dans un milieu tel que le volontariat, la parité entre les participants, la poursuite de buts communs, le partage des responsabilités, des rôles et des compétences de chacun en fonction du contexte, le partage des ressources, la valorisation du travail en collaboration, la confiance mutuelle et, finalement, le sentiment d'appartenance.

Un autre aspect important qui détermine le travail collaboratif est le niveau d'interdépendance entre les différents membres du groupe. Plus le niveau d'interdépendance est élevé, plus il y a réelle collaboration. Inspiré des travaux de Little sur le niveau d'interdépendance entre les enseignants, Beaumont *et al.* (2011) présentent, tel qu'illustré à la figure 2.1 (voir à la page 31), le continuum sur lequel reposent quatre niveaux dans la collaboration allant de l'indépendance (niveau 1) à l'interdépendance (niveau 4). D'un côté, la faible interdépendance entre les différents

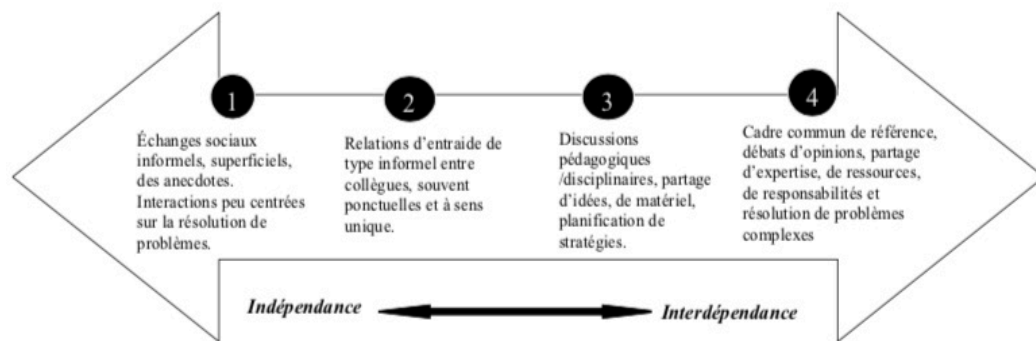


Figure 2.1 Schéma du continuum d'interdépendance- Tiré du document *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation* de Beaumont, Lavoie et Couture, 2011, p. 9.

intervenants fait référence à une pratique plutôt individuelle, alors qu'une forte interdépendance représente l'apport intégré de chacun afin de répondre aux besoins (Matta, 2008). Dans le système scolaire québécois, Beaumont *et al.* (2011) considèrent que le niveau d'interdépendance se situe au niveau 1 et 2 du continuum. Il a pourtant été démontré que les pratiques collaboratives ont des effets bénéfiques, notamment sur l'augmentation du sentiment d'efficacité des différents acteurs, sur l'implantation d'interventions structurées faite en concertation, sur le développement professionnel, sur le développement de relations entre les différents intervenants (Beaumont *et al.*, 2011), sur les jeunes (Couture, 2008 ; Beaumont *et al.*, 2011) et sur les familles (Couture, 2008). Au Québec, comme le démontre le niveau d'interdépendance tel que mentionné ci-haut, « la collaboration professionnelle [n'est] toujours pas très répandue comme modalité d'intervention et les enseignants y adhèreraient encore relativement peu » (Beaumont *et al.*, 2011, p. 12). Ils auraient davantage recours à des pratiques collaboratives informelles, c'est-à-dire que la collaboration serait faite de façon ponctuelle, plutôt qu'à des pratiques formelles qui, elles, font référence à une collaboration plutôt active et récurrente (Couture, 2008 ; Beaumont *et al.*, 2011). Selon Matta (2008), ce genre de collaboration est plutôt basé sur de la référence de cas et elle

est utilisée lorsqu'un professionnel « [...] considère qu'une situation nécessitant une intervention dépasse sa compétence » (p. 96).

Malgré cela, le travail collaboratif est un modèle qui est grandement préconisé dans le milieu de l'éducation. En lien avec le *Programme des services éducatifs complémentaires* qui offre la structure organisationnelle pour l'instauration de ces pratiques dans le milieu scolaire, trois conditions sont essentielles pour en assurer la réussite (Beaumont *et al.*, 2011). Ces trois conditions sont la connaissance des rôles et des particularités de chacune des professions impliquées, la connaissance des différents contextes avec lesquels les acteurs devront travailler et, finalement, la prise en compte des considérations éthiques (Beaumont *et al.*, 2011). Pour la présente recherche, nous nous attarderons principalement aux deux premières conditions, soit l'interconnaissance et les contextes.

2.3.2 Connaissance des rôles et des particularités des différentes professions

La première condition qui semble essentielle dans l'application du travail collaboratif est, pour chaque acteur gravitant dans le milieu de l'éducation, de connaître les rôles et responsabilités de chacune des autres professions (champ de compétence, contexte de travail, horaire). Ainsi, plus les intervenants auront une forte interconnaissance du domaine d'expertise des autres intervenants, plus il sera facile d'établir un réel travail de collaboration (Beaumont *et al.*, 2011).

Au regard de différents écrits ayant soutenu, d'une part, que les enseignants ont un rôle à jouer dans l'accompagnement des enfants endeuillés et, d'autre part, que les travailleurs sociaux sont des intervenants qui ont les compétences pour intervenir dans de telles situations, la condition de l'interconnaissance nous semble alors très

pertinente. En se basant sur la connaissance qu'ils ont des compétences de l'autre intervenant et en misant sur leur complémentarité, le travail collaboratif entre l'enseignant et le travailleur social devrait ainsi permettre un meilleur soutien de l'enfant endeuillé et, par extension, de sa famille. Par exemple, on pourrait penser que le travailleur social pourrait être une personne-ressource permettant de donner des conseils ou de la formation sur le deuil au personnel scolaire. Il pourrait également, comme le souligne Matta (2008), amener les différents professionnels de l'école à comprendre et à s'adapter aux besoins des enfants, de les outiller et de faire les liens avec les ressources de la communauté, si nécessaire. Ainsi, il nous semble pertinent que l'accompagnement et le soutien des enfants endeuillés soient le fruit d'un travail de collaboration d'autant plus que plusieurs études soulèvent le manque de connaissances des enseignants sur le deuil chez l'enfant. Ce qui les amène plus ou moins à intervenir avec eux. Ou, à l'inverse, leur manque de connaissances sur le processus du deuil pourra faire en sorte qu'ils auront de la difficulté à associer des réactions ultérieures d'un enfant avec un retour à leur peine et leur souffrance. Le travailleur social, par ses domaines de compétences qui l'amènent à intervenir à la jonction des éléments élève-famille-école, pourrait alors jouer un rôle significatif dans de telles circonstances. Toutefois, l'interconnaissance n'est pas, à elle seule, suffisante pour favoriser le travail collaboratif. Il faut aussi que les différents contextes dans lesquels il peut s'exercer soient pris en considération.

2.3.3 La collaboration selon les contextes

La seconde condition permettant de maximiser les pratiques collaboratives touche la prise en compte des différents contextes dans lesquels elles s'insèrent. Deux contextes sont relativement importants dans le cadre de cette recherche, soit la collaboration interinstitutionnelle et la collaboration avec les familles.

2.3.3.1 La collaboration interinstitutionnelle

La collaboration interinstitutionnelle, comme prévu par l'*Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* (Ministère de l'Éducation, 2003), permet d'offrir aux enfants et à leur famille une complémentarité dans les services, qui existent en dehors de l'école, afin de répondre à leurs besoins (Beaumont *et al.*, 2011).

Cependant, s'il y a généralement peu d'adhésion aux pratiques collaboratives interprofessionnelles au sein même de l'école, celles entre le réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux sont encore moins présentes (Beaumont *et al.*, 2011). Encore là, la collaboration se limiterait à des demandes informelles (Couture, 2008 ; Beaumont *et al.*, 2011) ou des références de cas (Matta, 2008). Malgré la volonté de mettre en place des pratiques collaboratives entre les deux réseaux, certains obstacles rendent difficile sa mise en œuvre (Beaumont *et al.*, 2011) telle qu'illustrée au tableau 2.1 (voir à la page 35).

C'est peut-être à cause de ces différents obstacles qu'on peut penser que le milieu scolaire aura tendance à faire appel à des organismes plus spécialisés afin d'être en mesure de répondre aux besoins des élèves plutôt que de se tourner vers les partenaires du réseau. Dans le cas précis du deuil d'un enfant, on peut penser, par exemple, à l'organisme Deuil-Jeunesse dont on requiert très souvent l'expertise. Il s'agit peut-être d'une façon plus simple d'obtenir de l'aide ou d'en savoir plus sur les particularités du deuil chez l'enfant. Pourtant, il y a des travailleurs sociaux scolaires qui ont déjà eu des formations touchant le deuil chez l'enfant, mais dont la transmission des connaissances

Tableau 2.1 Obstacles les plus fréquemment rencontrés en contexte de collaboration interinstitutionnelle

Catégories d'obstacles	Caractéristiques particulières
Organisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps - Le statut d'itinérant des intervenants qui nuit à l'établissement de liens avec les différentes ressources - La difficulté pour le milieu scolaire de maintenir une communication effective avec les familles et à leur offrir des services adéquats
Facteurs humains	<ul style="list-style-type: none"> - Les résistances aux changements manifestées par les intervenants - Le fossé entre les pratiques des professionnels des réseaux, entraîné par l'expertise spécifique développée dans chacun d'eux
Arrimage des programmes entre les organismes	<ul style="list-style-type: none"> - L'interruption de services et le manque de continuité entre le milieu scolaire et les services sociaux - Le manque de flexibilité des ressources extérieures à prioriser les demandes provenant des milieux scolaires
Culture des organisations	<ul style="list-style-type: none"> - Les problèmes de communication et de confiance entre les intervenants des réseaux, le manque de connaissances de la réalité du travail fait dans l'autre service

Tiré du document *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation* de Beaumont *et al.*, 2011, p. 37.

se fait difficilement par la suite au sein du milieu scolaire (J. Masson, entrevue téléphonique, 11 mai 2017)⁷.

2.3.3.2 La collaboration avec les familles

La collaboration entre les professionnels est certes importante, mais il ne faut pas négliger la collaboration avec les parents, car ils sont des partenaires essentiels pour le milieu scolaire (Beaumont et al., 2011). Cette situation est vraie, peu importe si l'enfant présente ou non des difficultés particulières à l'école, ce qui peut être le cas quand il s'agit de situations d'enfants endeuillés. Josée Masson (2010) dira à cet effet que « lorsqu'un professionnel intervient auprès de l'enfant ou de l'adolescent endeuillé, une collaboration étroite entre le professionnel et l'adulte est habituellement bénéfique » (p. 284). Nous serions à même de croire que cela s'applique aussi entre les intervenants scolaires et les parents, car être à l'affût des changements dans le comportement de l'enfant et d'en informer ses parents, c'est aussi une façon de l'accompagner. De plus, offrir un certain soutien aux parents en assurant un suivi particulier de l'enfant en deuil peut être aussi une mesure d'accompagnement (Derome, 2015 ; Masson, 2015). Cela demande cependant qu'il y ait une bonne communication entre les différentes parties.

La communication est donc un élément essentiel de la collaboration entre les intervenants scolaires et la famille (Beaumont *et al.*, 2011). Selon Deslandes et Jacques (2004), elle doit permettre le partage d'informations et ils stipulent que les « échanges

⁷ Josée Masson est la fondatrice, présidente et directrice générale de *Deuil-Jeunesse*, organisme spécialisé dans le deuil chez les jeunes (enfants et adolescents). Nous avons fait une entrevue téléphonique avec cette travailleuse sociale au début de notre processus de recherche. Son expertise clinique a été une source d'informations dans l'élaboration de notre projet d'étude.

doivent être fréquents et de qualité » (p. 176). De la sorte, une communication déficiente entre les différents acteurs peut être un frein à la collaboration (Beaumont *et al.*, 2011). À cet effet, 70 % des parents seraient plus réceptifs à la collaboration s'il y avait plus de soutien et de partage d'informations de la part de l'école (Christenson et Sheridan, 2001, cité dans Beaumont *et al.*, 2011). De plus, les difficultés dans la communication seraient davantage présentes lorsqu'il y a présence de situations plus problématiques, comme lorsqu'il y a des difficultés chez l'enfant au niveau du comportement ou de l'adaptation (Beaumont *et al.*, 2011), des réactions qui peuvent notamment émerger dans le processus de deuil d'un enfant. Nous pouvons alors penser qu'un deuil, à cause de la délicatesse de la situation, du malaise que cela peut provoquer et du manque de connaissances chez les intervenants scolaires des particularités du deuil chez l'enfant, peut avoir une incidence sur la communication entre les parents et le personnel de l'école. Surtout s'il y a émergence de nouveaux comportements chez l'enfant qui amènerait à une mauvaise lecture de la situation et ainsi devenir un obstacle à la collaboration entre ces différents acteurs.

Malgré cela, certains éléments permettraient de favoriser la collaboration entre l'école et la famille, à condition que ces derniers soient pris en considération. Ainsi, la détermination de buts communs, l'adoption d'attitudes positives invitant à la résolution de la situation, l'absence de blâme ou de la recherche d'un coupable, l'établissement d'un climat de confiance et de respect mutuel et le partage des responsabilités (Beaumont *et al.*, 2011, p. 35) seraient des facteurs essentiels pour mettre en place un travail de collaboration.

2.3.4 Le modèle collaboratif dans les situations d'enfants endeuillés en milieu scolaire primaire

C'est, entre autres, un des aspects de l'étude de Papadatou *et al.* (2002) qui nous a amenés à orienter notre cadre d'analyse vers le modèle de travail collaboratif lorsque le milieu scolaire doit faire face à un enfant endeuillé. En effet, la mise en place d'une collaboration entre différents acteurs gravitant autour de l'élève était une recommandation faite par les enseignants qui ont participé à l'étude. Cela nous a amenés à nous inscrire dans cette approche. À cela s'ajoutent deux autres éléments. Premièrement, à la lumière des différents écrits sur le sujet, il est avéré que l'environnement scolaire a un rôle à jouer dans l'accompagnement et le soutien des enfants vivant le deuil. La collaboration combinée à la complémentarité des intervenants semble être un des éléments essentiels sur lesquels il faut compter afin de répondre aux besoins des élèves endeuillés. Deuxièmement, les compétences des travailleurs sociaux scolaires révélés dans certains écrits nous laissent penser qu'effectivement leur apport peut être bénéfique, car nous savons qu'un deuil chez l'enfant pourra avoir des répercussions tant au niveau familial que scolaire, ce qui constitue deux des principales problématiques par lesquelles les intervenants sociaux sont interpellés pour intervenir (Matta, 2008).

Cependant, malgré le bon vouloir, nous nous rendons bien compte que le travail collaboratif en milieu scolaire n'est pas toujours utilisé de façon systématique, et ce même si la littérature nous en vante les mérites et les bienfaits. Toutefois, comme l'ont démontré Couture (2008) et Matta (2008), il y aurait davantage de collaboration informelle entre le milieu scolaire et le réseau de la santé et des services sociaux. Matta (2008) souligne même, comme nous l'avons cité précédemment, que lorsque les professionnels de l'école sentent qu'ils n'ont pas suffisamment de compétences dans certains cas, c'est à ce moment que s'exercerait une certaine forme de collaboration de type référence de cas où, entre autres, les compétences des travailleurs sociaux sont reconnues (Matta, 2008). Nous sommes à même de nous demander si les situations d'élèves endeuillés peuvent alors faire partie de ces pratiques collaboratives informelles où l'expertise des travailleurs sociaux pourrait être effectivement sollicitée.

En résumé, nous nous appuyerons sur ce cadre conceptuel, qui inclut la notion de deuil chez l'enfant, l'approche écosystémique et le modèle collaboratif en milieu scolaire, pour analyser les données recueillies dans le cadre de cette recherche. Afin de récolter les matériaux nécessaires à cette fin, la méthodologie utilisée sera présentée au chapitre suivant.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie que nous avons utilisée et qui nous permettra de répondre à nos questions et objectifs de recherche. Ce chapitre sera divisé en sept parties. Dans un premier temps, nous verrons la stratégie générale de la recherche. Ensuite, nous parlerons de la population à l'étude. Troisièmement, il sera question des critères de sélection et des modalités de recrutement. Quatrièmement, nous aborderons le thème de la méthode et des instruments de collecte des données pour ensuite parler de la méthode d'analyse des données. L'avant-dernier point touchera les considérations éthiques. Nous concluons ce chapitre en présentant les limites de l'étude.

3.1 Stratégie générale de recherche

Le sujet de notre recherche a peu été étudié, quoiqu'il semble y avoir un intérêt plus marqué sur la question depuis quelques années, principalement dans certains pays d'Europe et aux États-Unis. Toutefois, il ne semble pas y avoir au Québec d'études qui se sont intéressées à la thématique des enfants endeuillés en milieu scolaire primaire. Mise à part l'existence dans l'ensemble du milieu scolaire de protocoles de postvention en situation de crise où le rôle des travailleurs sociaux scolaires est défini, il est difficile de savoir si, dans les cas d'enfants qui vivent le deuil d'une personne significative, les travailleurs sociaux ont un rôle à jouer. Nous ne savons pas non plus s'ils sont interpellés

par les milieux scolaires afin d'intervenir de quelque façon auprès des différentes personnes qu'un tel événement peut toucher, à commencer par les enfants.

Cet état de fait nous a alors menés à inscrire notre recherche dans une posture épistémologique compréhensive puisque nous cherchions d'abord à comprendre comment les travailleurs sociaux étaient impliqués dans des situations d'enfants endeuillés en milieu scolaire plutôt que de l'expliquer. Cela se reflète d'ailleurs dans nos questions de recherche. Cela dit, il allait de soi que cette présente recherche soit de nature qualitative et descriptive. En effet, la recherche qualitative

est généralement utilisée pour décrire une situation sociale, un événement, un groupe ou un processus et parvenir à une compréhension plus approfondie. L'accent est placé sur les perceptions et les expériences des personnes ; leurs croyances, leurs émotions et leurs explications des événements sont considérées comme autant de réalités significatives (Turcotte, 2000, p. 57).

De la sorte, l'approche qualitative permet, comme le soulignent Mayer et Deslauriers (2000), de « privilégier le point de vue des acteurs sociaux dans l'appréhension des réalités sociales » (p. 159).

3.2 Population à l'étude

Dans le milieu scolaire, il y a un éventail de professionnels qui ont chacun leur expertise permettant de répondre aux besoins des enfants. En situation de deuil, comme nous l'avons énoncé dans le chapitre 1, la plupart des recherches qui ont été faites sur le sujet se sont attardées à la perception des enseignants quant à leur rôle par rapport à l'accompagnement (Papadatou *et al.*, 2002 ; Dyrygrov *et al.*, 2013 ; Kahn, 2013 ; Ray,

2013). Cela va de soi puisque les enseignants sont les professionnels qui passent le plus de temps avec les enfants dans une journée voire dans une année.

Toutefois, en prenant en considération les écrits que nous avons consultés sur les rôles que devraient avoir les travailleurs sociaux lorsqu'une situation d'enfant endeuillé se présente à l'école combinée à l'importance des pratiques collaboratives en milieu scolaire afin de répondre aux besoins des enfants, il était évident que notre recherche devait s'intéresser au point de vue des travailleurs sociaux qui exercent en milieu scolaire.

La sélection des participants parmi la population à l'étude s'est faite en fonction d'un échantillon non aléatoire, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette technique d'échantillonnage est généralement utilisée lorsqu'il s'agit d'une démarche qualitative (Mongeau, 2011). De plus, le choix de cette technique d'échantillonnage s'explique également par le fait que l'échantillon a été formé en fonction de caractéristiques particulières des personnes provenant de la population à l'étude (Ouellet et Saint-Jacques, 2000 ; Mongeau, 2011), telles que présentées au point 3.3. De plus, nous avons misé sur un échantillon volontaire puisque cette façon de procéder s'applique notamment dans des situations plus délicates ou taboues (Ouellet et Saint-Jacques, 2000 ; Beaud, 2009), ce qui peut être le cas lorsqu'il est question de mort et de deuil.

Pour ce qui est de la taille de l'échantillon, certains auteurs mentionnent qu'elle est tributaire des objectifs de la recherche (Ouellet et Saint-Jacques, 2000 ; Mongeau, 2011). Dans le cas d'une recherche de type qualitative, l'échantillon n'a pas besoin d'être très grand puisque « [...] l'objectif n'est pas de rendre compte d'une population, mais de recueillir de l'information pertinente pour mieux comprendre un phénomène » (Mongeau, 2011, p. 91). Contrairement à d'autres approches, ce type d'étude qualitative ne prétend pas à la représentativité statistique. L'intérêt de cette démarche réside surtout dans la richesse des informations obtenues au sujet des cas étudiés. Il est

cependant suggéré de faire entre sept et douze entrevues (Mongeau, 2011). À la base, nous souhaitions pouvoir constituer un échantillon de huit à dix sujets. En fin de compte, ce sont dix travailleuses sociales œuvrant de quelque façon avec le milieu scolaire primaire qui ont participé à la recherche.

3.3. Critères de sélection des sujets et modalités de recrutement

Les sujets souhaitant participer à l'étude devaient cependant répondre à quatre critères de sélection afin de pouvoir être retenus comme participants. Les travailleurs sociaux devaient :

1. Détenir un diplôme universitaire de premier ou deuxième cycle en travail social menant au titre de travailleur social ;
2. Être membre de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) ;
3. Occuper un poste de travailleur social en milieu scolaire primaire ;
4. Avoir au moins une année d'expérience à ce poste.

Nous avons dû, en cours de recrutement, nous adapter aux réalités du terrain des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Règle générale, les travailleurs sociaux relèvent du réseau des services sociaux. Ce ne sont cependant pas toutes les organisations du réseau, spécialement dans la grande région de Montréal, qui ont un programme spécifique au milieu scolaire où l'on retrouve des intervenants à même les écoles. De la sorte, certains travailleurs sociaux œuvrent dans d'autres programmes qui s'adressent aux jeunes et à la famille. Ils peuvent toutefois être appelés à intervenir dans des écoles, ces dernières pouvant leur être attitrées ou non. De plus, il y a des travailleurs sociaux dans certaines écoles qui ne sont pas liés au réseau. Nous les

retrouvons soit comme employé d'une commission scolaire⁸ ou dans des écoles spécialisées de type OBNL (organisme à but non lucratif). Cela a fait en sorte que nous avons dû être flexibles sur le troisième critère. Nous nous sommes toutefois assurés auprès de chacune des personnes intéressées à participer à la recherche qu'elles avaient bel et bien un lien avec des situations de deuil en milieu scolaire primaire.

En ce qui concerne les modalités de recrutement, nous avons préconisé trois stratégies. La première stratégie a été l'utilisation d'une informatrice clé (Fortin et Gagnon, 2016). À cet effet, nous avons contacté Josée Masson de l'organisme *Deuil-Jeunesse* qui a accepté de jouer ce rôle. Elle a pu ainsi diffuser notre projet de recherche auprès de participants potentiels correspondant à notre population à l'étude. Elle a également permis la diffusion de notre affiche pour appel à la participation via la page Facebook de l'organisme. La deuxième stratégie de recrutement a été de contacter l'OTSTCFQ qui a accepté de diffuser les informations concernant notre étude auprès de ses membres provenant des grandes régions de Montréal et de Québec. Finalement, la troisième stratégie a été d'utiliser le réseau social Facebook. Nous avons affiché le document de l'appel à la participation sur notre page personnelle ainsi que sur celle des étudiants à la maîtrise en travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), des étudiants en travail social de l'UQAM et de quelques groupes en lien avec le travail ou l'intervention sociale. Contre toute attente, c'est grâce à la deuxième stratégie que l'ensemble des participantes ont été recrutées.

3.4 Méthode et instruments de collecte des données

⁸ À noter que la cueillette de données a été effectuée avant le remplacement des commissions scolaires par les centres de services scolaire au printemps 2020.

Bien évidemment, la méthode de collecte des données est également qualitative et est en lien avec notre stratégie générale de recherche. À cet effet, afin d'obtenir les matériaux nécessaires pour répondre à nos questions et objectifs de recherche, nous avons privilégié l'utilisation de l'entretien semi-dirigé. En lien avec l'approche compréhensive, ce choix s'est inscrit dans notre désir d'acquérir une meilleure compréhension de l'expérience de différents individus selon leur point de vue (Savoie-Zajc, 2009a) relativement aux situations d'enfants endeuillés en milieu scolaire primaire. L'entrevue semi-dirigée nous a permis de rendre explicite l'univers de l'autre et de le comprendre, de coconstruire un savoir et d'approfondir certains thèmes (Savoie-Zajc, 2009a). Et comme le souligne Mongeau (2011) quant au choix de cette méthode, il dira que l'entrevue semi-dirigée

permet d'aborder les thèmes et les questions spécifiques identifiés à partir de notre cadre théorique, tout en restant ouverte aux éléments imprévus qui pourraient être apportés par les personnes (p. 95).

Ainsi, chaque entrevue semi-dirigée, dont la durée a varié entre soixante et quatre-vingt-dix minutes, a été réalisée en fonction d'un guide d'entretien tel que présenté à l'annexe C. De plus, elles ont toutes été enregistrées sur un support audio. Il est à noter qu'avant d'entreprendre le recrutement, nous avons mis à l'épreuve le canevas d'entrevue auprès d'une collègue à la maîtrise qui est également travailleuse sociale en milieu scolaire primaire. À la suite des commentaires de cette personne-ressource, nous avons pu clarifier ou préciser certaines des questions ainsi que certains termes.

Combinée à l'entrevue, nous avons également choisi d'utiliser la méthode de l'incident critique. C'est par la lecture d'une histoire fictive d'un cas d'élève endeuillé d'une personne significative que nous pensions commencer les entrevues avec les participantes. Deux raisons ont motivé le choix de cette méthode. Dans un premier temps, l'utilisation de l'incident critique s'avère pertinente lorsqu'il est question de

situations délicates auxquelles on cherche à avoir un regard réflexif des sujets sur leur pratique professionnelle (Leclerc *et al.*, 2010). L'idée est donc de s'attarder davantage aux savoirs expérientiels de la personne plutôt qu'à ses savoirs théoriques (Leclerc *et al.*, 2010). Puis, le choix de cette technique est cohérent avec nos questions et nos objectifs de recherche ainsi qu'avec le concept de la pratique collaborative présent dans notre cadre conceptuel. En effet, cela est en lien avec l'un des postulats de la pratique réflexive que demande l'incident critique, à savoir :

cette étude doit nécessairement prendre en considération les contextes d'interaction, les rôles et les appartenances des acteurs, les contraintes en fonction desquelles ils ajustent leur conduite, les liens systémiques des milieux d'intervention avec d'autres systèmes et sous-système sociaux ainsi que la question fondamentale du pouvoir des acteurs (Leclerc *et al.*, 2010, p. 18).

Bref, l'incident critique avait pour objectif d'encadrer l'entretien semi-dirigé et, comme le souligne Leclerc *et al.* (2010), de donner la possibilité de toucher tant au vécu subjectif qu'intersubjectif des sujets. Cela dit, à la suite de la première entrevue, nous avons modifié quelque peu la manière de procéder. En effet, puisqu'avec la première participante il y avait de la redondance dans les réponses pour l'incident critique et les expériences de cas vécus, nous avons choisi de commencer les entrevues subséquentes en demandant aux participantes si elles avaient déjà eu à intervenir dans des situations de deuil en milieu scolaire. Si la réponse était positive, nous demandions à la participante de nous faire le récit d'un cas. C'est à partir de cette expérience que nous avons, par la suite, axé nos questions. Évidemment, si la réponse avait été négative, nous aurions utilisé l'incident critique qui était prévu au canevas d'entrevue. Cette possibilité ne s'est toutefois pas réalisée puisque toutes les participantes, sans exception, avaient déjà expérimenté au moins une fois une telle situation.

3.5 Méthode d'analyse des données

La suite logique en lien avec notre stratégie générale de recherche et notre méthode de collecte des données veut que notre méthode d'analyse des données soit également qualitative. De façon plus précise, puisque notre recherche se veut être d'abord et avant tout descriptive, cela nous a amenés à choisir l'analyse thématique comme méthode d'analyse des données (Paillé et Mucchielli, 2016).

L'idée derrière l'analyse thématique est, comme le mentionne Paillé et Mucchielli (2016), de « [...] dégager un portrait d'ensemble du corpus » (p. 17). C'est d'ailleurs en nous basant sur la méthode de ces auteurs que nous avons effectué les différentes étapes de l'analyse qualitative. La première étape à laquelle nous avons procédé est celle de la transcription-traduction, c'est-à-dire que nous avons fait une retranscription intégrale du verbatim de chacune des entrevues (Savoie-Zajc, 2009a) afin que le matériau reflète réellement ce que le sujet a exprimé. La seconde étape a été de faire un travail de transposition-réarrangement. Dans un dernier temps, nous avons procédé à l'étape de la reconstruction-narration. De façon plus concrète, nous avons effectué une lecture de chaque verbatim en relevant dans la marge le thème associé aux différents extraits du matériau (thématisation en continu). Par la suite, il nous a été possible de construire un arbre thématique où nous avons pu regrouper, hiérarchiser et mettre en relation des thèmes similaires, voire récurrents ou même divergents, notamment sous le couvert de grands thèmes et de rubriques. Cela nous a finalement amenés à faire l'analyse des regroupements thématiques afin d'en arriver à la présentation des résultats qui, en fonction de notre cadre conceptuel, nous a permis de répondre à nos questions et objectifs de recherche.

3.6 Considérations éthiques

Plusieurs considérations éthiques ont été prises en compte dans le cadre de cette recherche puisque notre étude a nécessité la participation d'êtres humains. De plus, puisque nous étions conscients de la délicatesse du sujet à l'étude, cela nous a amenés à prendre des précautions particulières pour le bien-être des participantes. Les considérations éthiques se présentent alors sous trois volets : institutionnelles, autour de la collecte des données et pour les participants.

Le premier volet concerne les approbations institutionnelles. La première étape a été de présenter notre projet de recherche au comité du mérite scientifique du *sous-comité d'admission et d'évaluation* (SCAE) de l'école de travail social de l'UQAM. Une fois que notre projet a été approuvé, nous avons déposé une demande de certification éthique auprès du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de l'UQAM, qui a également été accepté (no. de certificat 3056). Ce n'est que lorsque nous avons reçu l'approbation de ces deux instances que nous avons pu commencer notre recherche terrain.

Le second volet touche la collecte des données où plusieurs mesures permettant de respecter l'éthique de la recherche ont été mises en place. Dans un premier temps, à la suite de la publicisation de notre recherche par l'intermédiaire de notre informatrice clé, de l'OTSTCFQ ou du réseau social Facebook, les personnes intéressées à participer à la recherche étaient invitées à nous signifier leur intention par courriel. Par la suite, nous les avons contactées par téléphone afin de vérifier qu'elles répondaient bien aux critères de sélection. Cela nous a permis également de répondre, le cas échéant, à leurs questions. Une fois cette étape complétée, nous avons fixé un rendez-vous avec chacune d'entre elles au moment et à l'endroit qui leur convenait.

Par la suite, puisque la participation à la recherche se faisait sur une base volontaire, nous avons dû nous assurer que le consentement de chacune était fait de façon libre et éclairée. Pour ce faire, nous avons présenté avant le début de chaque entrevue un formulaire de consentement (voir à l'annexe B) qu'elles devaient lire et signer. De plus, elles ont été informées qu'elles pouvaient se désister de l'étude à tout moment pendant le processus, et ce sans préjudice. Nous avons aussi assuré aux participantes que les données recueillies demeureraient confidentielles et ne pourraient être consultées que par l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche. À cet égard, nous nous sommes assurés de rendre anonymes toutes les données recueillies. Ainsi, aucun nom du lieu de travail ou toutes autres informations permettant de reconnaître les participantes (prénom et nom) ne seront divulgués. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons attribué à chaque participante un pseudonyme.

Nous avons également mis en place des moyens pour conserver les différentes données que nous avons recueillies pour la recherche. Pour ce qui est des documents qui sont sur support papier (formulaires de consentement et questionnaires sociodémographiques), ils sont conservés dans un classeur verrouillé chez l'étudiante-chercheuse dont elle seule possède la clé. Quant aux enregistrements audios, aux transcriptions d'entrevues (verbatim) et autres documents qui ont servi à la recherche, ils sont conservés sur un disque dur externe nécessitant un code d'accès que seule l'étudiante-chercheuse connaît. L'ensemble des données seront conservées pour une durée de deux ans suivant le dépôt du mémoire. Une fois ce délai arrivé, nous détruirons l'ensemble des documents et des données.

Le dernier volet des considérations éthiques touche le bien-être des participantes. Toutes recherches auprès de personnes comportent un minimum de risques. Dans le cas qui nous occupe, nous étions conscients que les thèmes de la mort et du deuil pouvaient être des sujets délicats. À cet effet, nous avons informé les participantes qu'elles n'étaient pas dans l'obligation de répondre aux questions qui les rendaient mal

à l'aise. Elles pouvaient également demander de suspendre l'entrevue momentanément. Même si nous n'avons pas perçu de malaise chez les participantes, mais en considérant la possibilité que pendant ou après l'entrevue, certaines questions puissent susciter des émotions ou des pensées désagréables, nous avons pris soin de leur remettre, à la fin de la rencontre, une liste de ressources d'aide pouvant leur être utile si elles souhaitent discuter de leur situation ou obtenir du soutien.

3.7 Limites de l'étude

Nous concluons cette partie en soulignant quelques limites liées à la présente recherche. La première concerne la taille de notre échantillon. En recherche qualitative, l'utilisation de l'entrevue comme méthode de collecte de données limite le nombre de sujets à interviewer bien qu'il n'existe pas de règle stricte à ce sujet (Ouellet et Saint-Jacques, 2000). Pour les besoins de la cause et dans un souci de faisabilité dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, nous avons fait le choix de limiter le nombre de participants à dix. Cela fait en sorte que les résultats de notre recherche ne pourront être généralisables à l'ensemble des travailleurs sociaux œuvrant dans le milieu scolaire québécois. Autrement dit, il n'est pas question ici de représentativité statistique. Il est plutôt question de transférabilité, ce qui permettra à

« l'utilisateur de la recherche [...] d'apprécier les résultats produits, de faire des comparaisons avec son propre contexte et de comprendre le phénomène étudié compte tenu de ses propres contraintes contextuelles » (Savoie-Zajc, 2009b, p. 369).

Une autre limite de la recherche est la diversité dans les milieux de travail. Non seulement certaines participantes ne font pas partie du réseau des services sociaux, mais pour celles qui en font partie, les programmes pouvant toucher les milieux scolaires ne

sont pas pareils d'un *Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux* (CIUSSS) à l'autre. Cela a donc une incidence sur la façon de concevoir et d'offrir des services aux enfants, à leur famille et aux écoles. Le fait d'avoir aussi un portrait quasi exclusif de la grande région de Montréal ne permet pas de voir ce qui se passe ailleurs au Québec.

Finalement, le fait que les participantes aient un intérêt pour le sujet des enfants endeuillés en milieu scolaire et qu'elles aient admis avoir eu un ou plusieurs dossiers sur le sujet peut constituer un biais. Il aurait été intéressant d'avoir également le point de vue de travailleurs sociaux qui n'ont pas vécu ce type de situation, d'autant plus que d'avoir eu à intervenir dans de pareils cas ne constituait pas un critère de sélection.

Cependant, nous nous permettons de souligner à nouveau que notre recherche se veut d'abord et avant tout descriptive. Bien qu'imparfaite, l'idée de cette étude est de faire un portrait *polaroïd* de l'implication et du rôle des travailleurs sociaux lors de situations d'enfants endeuillés en milieu scolaire primaire. C'est ce que nous ont permis de faire les données que nous avons recueillies lors des entrevues et dont nous présentons les résultats au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre sera consacré à la présentation des résultats émanant des données récoltées au cours des dix entrevues réalisées auprès de travailleuses sociales œuvrant dans le milieu scolaire primaire. Le chapitre sera séparé en cinq parties et exposera principalement les thèmes qui ont été mis en lumière par l'analyse thématique. En tout premier lieu, nous ferons la présentation des participantes. Par la suite, nous aborderons les quatre thèmes qui ont émané de cette analyse, à savoir les connaissances sur le deuil, l'apport des travailleurs sociaux dans le milieu scolaire primaire en contexte d'enfants endeuillés, la collaboration entre le milieu scolaire, la famille et différents autres milieux en contexte d'enfants endeuillés et, finalement, les pratiques souhaitées en lien avec les situations de deuil.

Ce sont ces données qui nous permettront de brosser un portrait général de la situation et de répondre aux questions de recherche à savoir 1) *Comment les travailleurs sociaux sont impliqués dans les situations d'enfants vivant le deuil d'une personne significative en milieu scolaire primaire?* ; 2) *Comment cela se traduit sur le plan de la collaboration entre les différents acteurs concernés (travailleurs sociaux, enseignants, membres du personnel scolaire, enfant, parent)?* Cela nous permettra également de répondre aux cinq objectifs spécifiques, soit 1) décrire les connaissances du deuil chez l'enfant des travailleurs sociaux en milieu scolaire; 2) décrire le rôle qu'ils ont ou qu'ils pourraient jouer dans des situations d'enfants endeuillés; 3) décrire les types de situations dans lesquelles ils se trouvent ou peuvent être appelés à intervenir; 4) décrire

les caractéristiques, les leviers et les difficultés qui influencent la collaboration entre les travailleurs sociaux, le milieu scolaire et les parents dans ce genre de situation; 5) identifier les pratiques souhaitées par les travailleurs sociaux en lien avec les situations de deuil chez les élèves.

4.1 Présentation des participantes

Seules des femmes se sont manifestées pour participer à la recherche. L'hypothèse pour expliquer ce fait réside fort probablement dans la proportion de femmes et d'hommes qui exercent la profession de travailleur social. En effet, lorsque nous regardons les rapports annuels de l'OTSTCFQ des dix dernières années⁹, la proportion moyenne de femmes inscrites au tableau de l'Ordre est de 87 % alors qu'elle est de 13 % pour les hommes. À cela s'ajoute peut-être le fait qu'il y a davantage de femmes qui gravitent dans le milieu scolaire primaire. Cela étant dit, l'appel à la participation pour la recherche nous a permis de recruter dix participantes. Le tableau 4.1 (voir à la p. 54) donne un aperçu du profil sociodémographique de celles-ci par rapport à leur formation, leur milieu de travail et le nombre d'années d'expérience en tant que travailleuse sociale.

Pour ce qui est de leur milieu de pratique, sept de ces travailleuses sociales proviennent d'un des cinq CIUSSS de la grande région de Montréal. Il faut savoir que les travailleuses sociales dites « scolaires » sont des professionnelles dont le port d'attache est un *Centre local de services communautaires* (CLSC) associé à un CIUSSS couvrant un territoire donné.

⁹ Le rapport de 2015 n'a pas été pris pour faire le calcul puisque les données touchant la répartition des travailleurs sociaux selon le sexe n'étaient pas disponibles.

Tableau 4.1 Données sociodémographiques des participantes

Caractéristiques sociodémographiques	<i>N</i>
Nombre de participantes	10
Âge (par tranche d'âge)	Entre 25 et 29 ans : 3 Entre 30 et 39 ans : 3 Entre 40 et 49 ans : 3 Plus de 50 ans : 1
Formations académiques	-Techniques en travail social : 2 -Baccalauréat en travail/service social : 9 -Maîtrise en travail social : 2 (dont une via la propédeutique) -Doctorat en travail social : 1 -Autres formations connexes en sciences humaines ou en intervention : 5
Milieu de travail	CIUSSS : 7 CSSS : 1 Commission scolaire : 1 École spécialisée : 1
Nombre d'années d'expérience total comme travailleuse sociale (par tranche d'année)	Entre 1 et 5 ans : 2 Entre 6 et 10 ans : 5 Entre 11 et 15 ans : 1 Entre 21 et 25 ans : 2 Plus de 25 ans : 1
Nombre d'années d'expérience comme travailleuse sociale en milieu scolaire (par tranche d'année)	Entre 1 et 5 ans : 5 Entre 6 et 10 ans : 2 Entre 11 et 15 ans : 2 Plus de 15 ans : 1

Elles sont alors prêtées aux écoles, ces dernières étant elles-mêmes rattachées à une commission scolaire comme la *Commission scolaire de Montréal*, la *Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île* et la *Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*.

Notons cependant que la pratique du travail social en lien avec le milieu scolaire varie d'un CIUSSS à l'autre. Il y a aussi une disparité entre les différents milieux de travail tel que les CIUSSS, les commissions scolaires et les écoles spécialisées. Les différences dans les pratiques demeurent quand même plus frappantes entre les différents CIUSSS. En effet, dans certaines de ces organisations, il y a des travailleuses sociales scolaires qui exercent dans un programme scolaire au sein d'un CLSC. Dans d'autres, il n'y a pas de travailleuses sociales dites scolaires. Parfois, le travail social scolaire a été complètement retiré des écoles. Les intervenantes exercent alors dans différents programmes tels que *Jeunes en difficulté* ou *Jeunesse et services spécifiques*, mais sont appelées à intervenir dans les milieux scolaires. Pour certaines, elles auront des écoles attitrées, alors que pour d'autres non. Certaines passeront plus de temps dans les milieux scolaires alors que d'autres n'y iront que peu souvent et rencontreront enfant et famille au CLSC.

À ces sept participantes s'en ajoutent deux autres qui sont travailleuses sociales à même des écoles. La première travaille pour une commission scolaire dans la grande région de Québec. Elle fait partie du personnel des équipes-écoles et n'est donc pas affiliée au réseau des services sociaux. La deuxième est intervenante dans une école spécialisée en adaptation scolaire qui ne relève ni d'une commission scolaire ni du réseau des services sociaux.

Finalement, la dernière participante a également œuvré au sein des services sociaux dans la région du grand Montréal, mais à l'époque des *Centres de santé et de services sociaux* (CSSS), organismes qui ont précédé la création des CIUSSS en 2015. Cette travailleuse sociale est toujours active, mais est à la retraite du réseau depuis quelques

années. Nous avons retenu sa candidature puisque nous avons considéré que son expertise en milieu scolaire était pertinente en regard de la présente recherche.

Ainsi, c'est grâce à ces dix travailleuses sociales que nous avons pu récolter les données nécessaires pour la recherche. À la suite de leur analyse, nous avons été en mesure de dégager quatre thèmes, chacun étant relié à un objectif spécifique. Ce sont ces résultats que nous présenterons dans les pages qui suivent, à commencer par le thème des connaissances sur le deuil.

4.2 Connaissances sur le deuil

Lorsqu'il est question de connaissances, il est question des savoirs que possède une personne sur un sujet ou dans un domaine donné. La pratique du travail social demande d'en posséder un bon bagage considérant la variété de situations et de problématiques auxquelles seront confrontés les travailleurs sociaux dans l'exercice de leur profession. En lien avec le premier objectif spécifique de la recherche, nous avons voulu savoir quel était l'état des connaissances de nos participantes en lien avec le deuil chez l'enfant. Avec les récits de chacune des travailleuses sociales rencontrées, il nous a été possible de définir deux catégories de connaissances sur le sujet soit les connaissances théoriques issues de formation et les connaissances tirées de leurs expériences personnelles et professionnelles. Il nous a également été possible de voir comment les participantes se sentaient outillées et préparées à intervenir dans les situations d'élèves endeuillés.

4.2.1 Connaissances théoriques et formations en lien avec le deuil

Les connaissances théoriques en lien avec le deuil font référence à l'apprentissage de notions provenant de cours ou de formations que les travailleuses sociales ont eues ou pu avoir à un moment ou un autre dans leur parcours étudiant et/ou professionnel. Ce qui ressort à l'unanimité, c'est que ces travailleuses sociales n'ont eu, à un moment de leur parcours universitaire, de formation portant sur le sujet du deuil. Il s'agit d'une thématique quasi inexistante dans le cursus du baccalauréat en travail social :

[...] en sortant de l'université, on a une formation qui est très large, mais on... je n'ai même pas le souvenir d'avoir vraiment abordé la question du deuil. Je ne dis pas qu'il n'y avait pas un article peut-être, là, des fois dans un recueil de textes, mais honnêtement, non, je n'ai pas l'impression qu'on avait été vraiment formé par rapport à ça en particulier. (Justine)

Cette constatation touche toutes les participantes de la recherche, mais l'impression qu'en garde Lyne, c'est que cela semble généralisé à l'ensemble de la profession et dépasse l'acquisition de connaissances dans le cadre de la formation universitaire :

Et moi, je n'ai pas de formation particulière par rapport au deuil et je me dis que... je ne pense pas que j'ai beaucoup de collègues non plus qui aient des formations particulières parce que, sinon, le dossier aurait été à ces collègues-là. (Lyne)

De la sorte, des formations sur le deuil dans le cadre de formations continues seraient, selon certaines participantes, très peu ou pas du tout offertes. À tout le moins, elles n'en ont jamais eu connaissance. Ainsi, six participantes sur dix ont clairement mentionné n'avoir jamais eu de formation ou de cours sur cette thématique tant au plan académique que professionnel.

Seulement quatre d'entre elles nous ont dit avoir eu une ou des formations en lien avec le deuil à un moment dans leur parcours professionnel. Pour certaines comme Claire et

Édith, ces formations ont été faites en milieu de travail. Quant à Amélie et Geneviève, c'est par intérêt personnel et professionnel qu'elles sont allées se chercher de la formation sur cette thématique. Ce qu'elles constatent, c'est que les connaissances qu'elles ont acquises ont été profitables dans leur pratique. Particulièrement lorsque cela abordait le deuil chez les enfants.

Ça m'a aidée ces deux formations-là, ça m'a aidée sur l'aspect que... ben que ça soit justement des formations qui soient adaptées aux enfants. Je pense que c'est important parce que le deuil, je veux dire c'est sûr qu'il y a des choses communes au deuil autant chez l'adulte que l'enfant, mais la façon de le comprendre, de le vivre chez l'enfant est différente et je trouve que c'est important d'être capable de se mettre un peu dans la peau de l'enfant pour justement être capable de connecter avec l'enfant [...]. (Édith)

Ainsi, la formation aide à mieux comprendre le deuil et les répercussions que cela a concrètement dans la vie de ces enfants, tant sur le plan des réactions que des comportements. De plus, pour Édith qui travaille en milieu multiethnique, ses formations lui ont aussi permis d'aborder un autre pan du deuil, à savoir le deuil selon les cultures. Un plus selon elle parce que ça permet de mieux connaître les différents rituels et les différentes croyances associés à la mort, aspects qui peuvent aussi être difficilement compréhensibles pour les enfants. Ainsi, être au fait de ces différences permet d'être en mesure d'adapter l'intervention à chaque cas singulier et de ne pas intervenir à l'encontre des parents.

4.2.2 Connaissances en lien avec le deuil des enfants tirées de l'expérience personnelle et professionnelle

Au-delà des savoirs théoriques en lien avec le deuil, il n'en demeure pas moins que ces travailleuses sociales ont, de différentes façons, développé des connaissances, que ce

soit à partir d'expériences personnelles ou d'expériences professionnelles. Un savoir somme toute important puisque cela leur a permis de transférer les expériences qu'elles ont vécues aux cas subséquents, pour celles qui en ont eues plusieurs. Nous avons séparé ces connaissances en trois catégories. Il y a les connaissances par rapport au milieu scolaire ainsi que les constats faits sur le rapport de l'adulte en milieu scolaire envers l'enfant endeuillé. Mais dans un premier temps, voyons les connaissances qui sont en lien avec les enfants endeuillés et leur famille.

4.2.2.1 Connaissances en lien avec les enfants endeuillés et leur famille

La première sphère de connaissances concerne les enfants et leur famille. Ce que les participantes ont observé, pour la plupart, c'est qu'il existe une grande variété de réactions et de comportements chez les enfants endeuillés (par exemple, retrait social, difficulté d'adaptation, surinvestissement ou difficultés dans les études, etc.). Pour Amélie, qui a eu aussi à accompagner des enfants dont l'un des parents était en phase terminale, elle a remarqué qu'il existe des similitudes dans les réactions des enfants qui ont déjà vécu la mort versus ceux dont le parent n'est pas encore décédé. Ainsi, les conséquences liées à la situation sont déjà apparentes comme si le processus de deuil était déjà enclenché.

Une chose qui a été soulevée est le fait que le deuil chez un élève peut alourdir ou augmenter des problématiques qui étaient déjà existantes. Les réactions ne sont donc pas toujours liées au deuil et il devient difficile de savoir ce qui appartient à quoi :

[...] en fait, c'est une jeune fille qui a perdu son frère [...]. Dans le fond, ils sont venus chercher de l'aide justement pour la soutenir, pour voir avec elle puis c'est ça, elle avait des problèmes de comportements à l'école. Fait qu'est-ce que c'est dû au deuil tout ça, c'est un peu le questionnement. » (Patricia)

De plus, comme le soulève Amélie, les adultes s'attardent davantage aux enfants réactifs au détriment des enfants silencieux alors que, comme le disait Sophie, « ce n'est pas parce qu'un enfant n'a pas l'air triste qui ne l'est pas d'abord et avant tout. [...] ce n'est pas parce qu'un enfant ne le démontre pas qui ne le vit pas [...] ». »

Peu importe le genre de réactions, Lyne pense que les jeunes endeuillés ne doivent pas être laissés à eux-mêmes. Aux yeux de Justine et d'Anne, ils n'ont cependant pas tous besoin d'être accompagnés de façon plus formelle. Plusieurs travailleuses sociales sont plutôt d'accord sur le fait qu'il est nécessaire de respecter les besoins, les désirs et le rythme de chaque enfant, même au sein d'une même fratrie. Il appert que les enfants ont souvent besoin de s'exprimer, de normaliser leur vécu, leurs émotions. Évidemment, cela ne s'applique pas à tous et, comme l'a mentionné Édith, des enfants qui avaient des fragilités avant le deuil, tant sur les plans académique, social ou encore familial, peuvent avoir tendance à se fermer et ne pas vouloir en parler. En revanche, Anne a pu voir dans sa pratique en école spécialisée que les enfants qui s'expriment peu quand ça ne va pas bien ont tendance à exploser à un moment ou un autre. Souvent, de savoir qu'ils ont le droit de s'exprimer sur ce qu'ils vivent les apaise.

Dans tous les cas, Édith suggère de faire les choses simplement avec les enfants endeuillés, tout comme Claire qui pense que

ça vaut la peine qu'on s'arrête à voir qu'est-ce que ça fait dans sa vie [la mort d'un proche] et s'intéresser à l'enfant parce que les enfants en milieu scolaire, c'est ça le beau de la chose, dès qu'on s'intéresse à eux, ça leur fait du bien, peu importe qu'est-ce qu'on va faire, si on leur lit une petite histoire, ce qu'on fait... Le fait de se préoccuper d'eux les aide. (Claire)

Les interventions peuvent donc être minimalistes. Encore une fois, il faut voir chaque cas de façon singulière, car cela peut varier d'un enfant à l'autre. Autant les enfants peuvent être ouverts à parler de la situation qu'ils vivent, parfois sans filtres, alors que d'autres voudront garder le silence. Plusieurs des participantes ont remarqué ou croient que le deuil peut fluctuer dans le temps, selon l'avancement de l'âge et des stades de développement des enfants, et que cela pourrait apporter de nouvelles réactions ou de nouveaux questionnements. Malgré cela, Claire insiste sur le fait qu'il faut permettre à l'enfant de se développer tout en vivant son deuil. D'où l'importance, comme l'ont souligné Lyne et Geneviève, d'être vigilant pendant tout le parcours scolaire de l'élève et d'offrir une aide si le besoin se fait sentir.

Le deuil en milieu défavorisé est un autre aspect qui a été soulevé par trois des participantes comme étant un enjeu ayant des répercussions, pour les enfants, sur la façon de vivre un deuil. À cet égard, Claire apporte que certains problèmes sociaux dans certains milieux rendent les enfants plus vulnérables à vivre un deuil précoce. Autrement dit, ils ont plus de risques de vivre la mort d'un proche lorsqu'ils sont jeunes. De plus, Marie et Patricia ont remarqué que lorsqu'une famille est endeuillée, qu'elle est défavorisée ou vit avec de multiples problématiques, la prise en considération du vécu du deuil de l'enfant par les parents ne sera peut-être pas une priorité. À cela, Claire ajoute que la mort tragique peut générer des problèmes chez l'enfant et il devient nécessaire d'outiller davantage ces jeunes lorsqu'ils vivent un deuil afin qu'ils puissent s'en sortir :

Je dirais pour résumer que si tu as des enfants qui viennent de milieux défavorisés, qui ont des difficultés d'apprentissage ou non, mais qu'ils ne sont pas soutenus dans leurs apprentissages de manière idéale, qui vivent un deuil, watch out là, ils sont hypothéqués, ça en fait trop. S'il n'y a pas un plan d'intervention global, ils ne sont pas chanceux, ils ne sont pas bien outillés. Faut vraiment essayer de renverser la vapeur et les aider à repartir. (Claire)

D'où l'importance, pour les intervenants qui œuvrent en milieu scolaire, de garder un œil sur les élèves endeuillés puisque, comme Geneviève le mentionne, les familles en milieu défavorisé n'auront pas tendance à aller chercher de l'aide ailleurs, particulièrement au privé.

Cela dit, il semble aussi important pour l'ensemble des travailleuses sociales de s'intéresser, d'une façon ou d'une autre, aux parents et à la famille de l'élève qui vit un deuil. Car tenir compte du deuil du parent est une façon de l'aider à accompagner son enfant. Patricia rapporte même que si les parents ne sont pas soutenus, il est plus difficile de faire une intervention optimale auprès de l'enfant, surtout si le sujet est tabou. Il peut arriver que les parents ne comprennent pas ou banalisent le deuil de leur enfant. Justine s'est rendu compte, quant à elle, que bien souvent les parents ont juste besoin qu'on leur explique comment ils peuvent accompagner leurs enfants dans le deuil. Évidemment, ce ne sont pas tous les parents qui ont des connaissances sur le deuil et selon Geneviève, le niveau de connaissances peut varier selon le niveau d'éducation des parents. Justine rapporte également que le deuil va varier selon les familles et le type de mort du proche. Par exemple, Claire et Anne ont constaté que la perte d'un parent pouvait être plus lourde, voire difficile pour les enfants. De plus, étant donné qu'on parle peu de la mort dans notre société, Justine trouve que les repères sont flous pour ces parents. Ils ne savent plus s'ils doivent parler de la mort ou non, car leur souci est de protéger leurs enfants. Bref, ils ne savent pas si ce qu'ils font est bien ou nuisible. Et comme le mentionne Claire et Marie, les non-dits ou les histoires que l'on raconte pour épargner les enfants peuvent avoir des répercussions négatives sur ces derniers.

4.2.2.2 Connaissances en lien avec le milieu scolaire

Quant au milieu scolaire, les expériences vécues par les participantes apportent quelques autres observations. Dans un premier temps, même si les travailleuses sociales peuvent être des professionnelles appelées à intervenir dans les situations de deuil, ça ne veut pas dire qu'elles doivent être absolument les seules à le faire. Au contraire, il faut d'abord et avant tout privilégier l'adulte de référence, celui avec qui l'enfant a su développer un lien de confiance (enseignant, orthopédagogue, éducatrice au service de garde, éducatrice spécialisée, etc.). Bien que, aux yeux de Marie, le milieu scolaire soit un milieu plus neutre pour les enfants et que ces derniers s'y sentent plus à l'aise de parler de leur deuil qu'avec leur famille, elle affirme en même temps qu'il arrive qu'il y ait un manque de sensibilité du personnel scolaire envers l'élève endeuillé. Amélie a vu pour sa part des enfants qui étaient étiquetés par leur statut d'endeuillé voire qu'on les survictimisait par rapport à leur situation.

Dans sa pratique, Anne a vu des cas d'enfants dont le deuil n'avait pas été pris en compte par le milieu scolaire. Elle pense que c'est entre autres pour cette raison que plusieurs enfants dont elle a été la travailleuse sociale sont allés en école spécialisée. Les comportements liés au deuil peuvent être sous-estimés et même non pris en considération et encore plus si l'enfant a d'autres diagnostics :

[...] c'est comme si on faisait fi du décès de la mère. Moi je n'en revenais pas dans... je ne comprenais pas comment ils n'avaient pas plus adressé ça. [...] nous on ne voyait pas du tout ça ici la manifestation de ce diagnostic-là, ça ne ressortait pas ici. Fait qu'on remettait tout ça en question. Est-ce que l'enfant était vraiment dans ses meilleures conditions pour se faire évaluer et arriver à un diagnostic alors qu'il venait de vivre tout ça ? (Anne)

Ce que constate Anne, c'est que lorsque l'enfant vit un deuil, les comportements qui surviennent sont souvent situationnels. L'enfant a généralement seulement besoin de vivre son deuil. Elle croit qu'il faut alors que l'école permette à l'élève de libérer ses émotions. Elle remarque également que les difficultés s'estompent généralement

lorsque les besoins sont pris en considération et qu'une fois les émotions apaisées, les enfants dans cette situation qu'elle a accompagnés retournent facilement à l'école régulière. Parfois, ils ont seulement besoin d'avoir un accompagnement quotidien, un 10-15 minutes pour parler de ce qu'ils vivent. Leur place n'est donc pas dans une école spécialisée :

Je trouve ça bien dommage qu'un enfant qui vit un deuil se retrouve en milieu spécialisé. Ça ne devrait pas, je pense, normalement arriver. Les milieux spécialisés c'est fait pour des enfants justement plus bout de ligne où ce sont des difficultés plus grandes que situationnelles. (Anne)

Bref, Anne se demande ce qui n'a pas été fait dans les autres écoles pour que ces enfants se retrouvent dans son milieu. Selon Lyne, c'est au milieu scolaire à s'adapter à l'élève endeuillé et non l'inverse, du moins la première année qui suit le décès de la personne proche de l'enfant.

4.2.2.3 Constats sur le rapport de l'adulte en milieu scolaire envers l'enfant endeuillé

Sans équivoque ici, toutes ont la même observation : la mort et le deuil sont des sujets tabous qui rendent beaucoup d'adultes mal à l'aise envers les enfants qui vivent ces situations. Cela touche toutes les catégories confondues d'intervenants dans le milieu scolaire : enseignants, psychoéducateurs, éducateurs, orthopédagogues, etc.

« Ce dont je me rends compte, c'est un sujet comme tabou et ce n'est pas tout le monde qui est à l'aise comme tu le disais tantôt et les gens ne sont pas équipés surtout avec les enfants-là. C'est comme plus "touché" ou plus sensible, je ne le sais pas. » (Marie)

Ce n'est donc pas tout le monde qui est confortable d'aborder le sujet et d'intervenir. L'aisance ou non des personnes impliquées va assurément se refléter dans leurs actions. Il n'en demeure pas moins que l'enfant risque de sentir le malaise si les adultes qui l'accompagnent dans le milieu scolaire ont de la difficulté à parler de la situation ou même évite le sujet. Édith souligne que les adultes ont aussi souvent le réflexe de vouloir protéger les enfants en essayant de ne pas leur faire vivre de la tristesse. C'est ce qui expliquerait, selon elle, le silence de certains intervenants. Pourtant, comme l'exprime Geneviève, l'accompagnement de l'élève endeuillé devrait s'appuyer tout simplement sur le vécu des émotions des enfants.

Les travailleurs sociaux ne sont toutefois pas, eux non plus, à l'abri de l'inconfort :

J'avais un peu peur du sujet, je pense, c'est quand même tabou-là, de lui dire bon ton père, il est mort [...], d'affronter ça, de comme faire face à cette réalité-là pour le jeune. Moi, j'étais mal à l'aise, je me disais bon si moi je suis mal à l'aise, je suis travailleuse sociale avec les enfants, ça ne va pas bien là. (Lyne)

Cependant, vu la nature du travail, Anne croit que le travailleur social, surtout en milieu scolaire, n'a pas le choix de développer une certaine aisance avec le sujet du deuil :

Ouin, c'est sûr qu'il y a des choses comme le suicide, il faut que tu sois à l'aise d'en parler quand on a ce rôle-là parce que c'est nous qui allons être... qui va intervenir s'il y a quelque chose comme ça. Ça fait partie un petit peu des... ouais, des sujets que... il n'y a pas grands sujets que les T.S. on se dit ah non ça, pas à l'aise d'en parler... Rends-toi à l'aise (rires). (Anne)

4.2.3 Sentiment d'être outillé à intervenir dans les situations d'élèves endeuillés

Le dernier aspect touchant les connaissances s'intéresse au sentiment d'être outillé à intervenir dans les situations d'élèves endeuillés. À la base, les travailleurs sociaux qui œuvrent dans le milieu scolaire sont formés, outillés et bien placés pour répondre aux besoins de chaque personne et/ou famille auprès de qui ils interviennent. Il y a donc des similitudes dans l'intervention, peu importe la problématique, comme le suggère Édith : « J'interviens [...] surtout avec mon bon sens et les réflexes d'interventions qu'on a là. Je veux dire d'une problématique à l'autre, il y a des bases qui se transposent ». Il n'en demeure pas moins que pour les cas de deuil, le sentiment d'être outillé ne semble pas être tout à fait le même. Surtout lorsqu'il s'agit des premiers cas auxquels les travailleuses sociales ont eu affaire :

C'était mon premier cas de deuil, je te dirais, et ben oui, il y a une partie oui [j'étais outillé], mais en même temps, c'est ça, c'était pour moi, c'était difficile de voir justement quels types d'interventions je pouvais favoriser [...]. (Patricia)

Certaines évoquent la difficulté à avoir des lignes directrices et des repères. De plus, Sophie et Lyne soulignent que l'accès à des ressources et à de la documentation sur le deuil dans le milieu de travail est insuffisant. Ainsi, si les travailleuses sociales veulent se documenter, il peut être difficile, disent Patricia et Lyne, de le faire pendant les heures de travail, faute de temps. Bref, ne pas avoir l'impression d'être outillé peut avoir pour effet de se sentir démuni ou impuissant face au cas référé ou devant certaines situations. Faire ce qu'elle pense qui est le mieux dans les circonstances a, par exemple, été ce qui a guidé Lyne dans ses actions avec le jeune auprès de qui elle intervenait.

Certaines des intervenantes, comme Claire et Marie, ont personnellement vécu quelques expériences de deuil au cours de leur vie. Ce qu'elles nous apprennent, c'est que ces expériences leur ont permis d'être à l'aise avec la thématique du deuil et d'intervenir de façon peut-être plus intuitive. Toutefois, le vécu personnel n'est pas garant de tout. Toutes deux soulignent que le cumul des expériences professionnelles

dans l'accompagnement, en lien avec les situations d'élève endeuillé, donne confiance en ses capacités et aide à mieux intervenir. Il est alors possible de voir ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné et de réutiliser les stratégies gagnantes lorsque c'est faisable.

Ainsi, le fait d'avoir une certaine expérience, un intérêt pour le sujet, d'avoir développé quelques connaissances et d'être en mesure de se questionner de façon personnelle sur la mort sont, aux yeux de Claire, Amélie, Marie et Geneviève, des atouts pour les travailleurs sociaux qui ont à accompagner des enfants, des familles ou les milieux scolaires dans des situations de deuil. Car cela peut avoir comme incidence de changer ou d'améliorer les pratiques d'intervention.

Un autre aspect important dans le fait de se sentir outillé est la notion d'autoformation. Pour les six participantes qui n'ont eu aucune formation sur le deuil, elles ont dû être autodidactes dans la recherche de connaissances et la création d'outils d'intervention. Elles ont donc pris divers moyens pour s'informer afin de guider leurs actions : consultation de sites Internet, lecture de livres, recherche d'aide et de soutien auprès de collègues, consultation de documentation provenant de différents organismes (par exemple : Société canadienne du cancer, Suicide-Action Montréal, etc.), appropriation de la philosophie de Jean Monbourquette (livres, vidéo), familiarisation et utilisation des fondements des étapes du deuil.

En résumé, malgré le manque de connaissances et de formation théorique sur le sujet du deuil, les expériences professionnelles que les participantes ont principalement vécues les ont amenées à faire preuve de débrouillardise afin de développer un savoir pouvant leur être utile dans les cas d'élèves vivant le deuil d'un être cher. Cela dit, le sentiment de ne pas avoir assez de connaissances ne les a pas empêchées de faire leur travail comme nous le verrons ci-après alors qu'il sera question des rôles des

travailleurs sociaux en milieu scolaire et des différents types d'intervention qu'ils peuvent faire dans pareilles circonstances.

4.3 Apport des travailleurs sociaux dans le milieu scolaire primaire en contexte d'enfants vivant un deuil

L'apport des travailleurs sociaux en milieu scolaire diffère des autres intervenants présents dans les écoles puisque leurs actions ne concernent pas seulement les enfants, mais touchent aussi plusieurs autres acteurs qui y gravitent (parents, fratrie, enseignants, autres intervenants scolaires). Leurs rôles et le type d'intervention qu'ils posent les amènent alors à voir de façon globale et systémique les situations particulières pouvant nécessiter de l'aide, comme cela peut être le cas pour le deuil.

4.3.1 Rôles des travailleurs sociaux dans les situations de deuil

En lien avec le deuxième objectif spécifique de la recherche, nous avons sondé les participantes sur les rôles qui, dans leur pratique, peuvent s'appliquer plus spécifiquement aux situations de deuil. De ces rôles découlent différents champs d'intervention que nous verrons au point 4.3.2.

En tout premier lieu, les travailleurs sociaux œuvrant dans certains milieux sont appelés à évaluer les besoins de la situation provenant de la demande qu'ils reçoivent. Pour Édith et Justine, il s'agit d'un rôle d'accueil psychosocial, d'évaluation et de référence. Un rôle avantageux selon Justine :

J'aime bien l'aspect que le travail social scolaire nous donne, ce rôle d'accueil des demandes et la possibilité, des fois, de faire une intervention ou deux de façon

ponctuelle. [...] Pourquoi les référer à quelqu'un à l'accueil qui va les référer à quelqu'un d'autre et les mettre en attente ? (Justine)

Un rôle qui peut également lui permettre d'éviter la multiplication de l'implication d'autres intervenants alors que ce n'est pas nécessaire. Justine y voit là encore un bénéfice pour le travail social, celui de pouvoir travailler avec plusieurs milieux à la fois :

Et nous, contrairement à l'éducatrice spécialisée, c'est qu'on a l'avantage d'aller aussi à domicile, on a l'avantage de travailler avec le familial, avec la communauté [...] Je pense que c'est là notre force. C'est qu'on a à la fois le volet « je t'attrape au bond quand tu en as besoin », mais on a aussi le volet d'être capable d'aller dans les différents milieux, on peut avoir un portrait très large. Et de s'assurer qu'on [...] a toujours la vision de l'individu et de sa famille dans sa communauté. (Justine)

Pour les milieux comme ceux de Sophie, Marie, Patricia et Lyne, les demandes de services passent et sont traitées par un guichet unique. Le rôle d'accueil psychosocial n'appartient donc pas aux travailleurs sociaux. Ces derniers conservent toutefois le rôle d'évaluation qui, à ce moment-là, doit se faire par rapport aux besoins des personnes qui leur sont référées.

Un autre des rôles qu'ont les intervenants sociaux scolaires, c'est évidemment de faire des interventions auprès de différentes personnes et de différents milieux. De la sorte, les travailleurs sociaux pourront intervenir autant avec l'enfant, les parents, la famille et l'école. Pour les trois premiers acteurs nommés précédemment, il est surtout question de rôles de soutien et d'accompagnement qui se traduisent surtout par diverses formes d'interventions, qu'elles soient individuelles ou familiales. Au préalable, le travailleur social en milieu scolaire veille à ce qu'une offre de soutien leur soit offerte. L'intervenant voit également au suivi en lien avec les besoins ou les difficultés d'adaptation que peut avoir l'enfant au niveau scolaire :

Dans le fond, moi mon rôle à l'école, c'est de travailler sur les facteurs familiaux qui font que les enfants sont en difficulté d'adaptation à l'école. Fait qu'elle, elle était en difficulté d'adaptation à l'école au plan social [...], pas au plan académique. Donc ma part c'est de voir ce qui en dehors de l'école peut alimenter ça, ces difficultés. Fait que pour l'instant, clairement le deuil se trouve à être un facteur familial qui vient fragiliser cet enfant-là à l'école. (Marie)

Il appartient aussi au travailleur social de faire des références, que ce soit au CLSC ou auprès d'organismes spécialisés (la Maison des Petits Tournesols par exemple). Ce qui fait dire à Geneviève que, de façon plus large, les travailleurs sociaux ont également comme rôle de travailler avec les partenaires de la communauté. Lorsque c'est le cas, ils pourront aussi tenir le rôle de facilitateur entre l'enfant, les parents ou la famille et l'intervenant de l'organisme de référence.

Pour ce qui est de l'école et du personnel, les rôles à jouer principalement auprès d'eux sont ceux de coaching, de sensibilisation au deuil et de soutien-conseil :

Ils peuvent venir me voir en consultation. Si une prof me dit « il y a une maman qui vient de m'appeler, l'enfant a perdu son père, je fais quoi avec ça ? » [...]. Fait que mon rôle de consultante à l'école est sollicité aussi. Ça ne veut pas dire que je vais prendre la demande, mais je vais l'entendre et je vais lui dire ça mérite une référence au CLSC, voici le formulaire que tu dois approuver par ta direction et envoies ça au guichet [d'accès]. (Marie)

Comme nous pouvons le constater, plusieurs personnes peuvent être impliquées. Un travail de collaboration entre tout un chacun peut s'avérer nécessaire. Il appartient donc aux travailleurs sociaux de s'en assurer : « ça fait qu'on travaille en étroite collaboration et notre rôle, c'est vraiment de faire le lien entre tous les acteurs » (Lyne).

4.3.2 Types d'interventions

Les types d'interventions font référence aux différentes actions que les travailleuses sociales ont faites en lien avec les situations de deuil pour lesquelles elles ont été sollicitées à intervenir. Dans l'ensemble de leurs récits, nous avons pu distinguer différents champs d'action. Ainsi, on peut classer les interventions qui ont été faites en fonction des différentes catégories de personnes qui en ont bénéficié tel que l'enfant endeuillé, les parents et de la famille, le milieu scolaire et les autres élèves de la classe ou de l'école. Tout dépendant du milieu et du programme dans lequel travaillent les participantes, les différentes interventions qui seront faites en fonction de chacune des catégories d'acteurs vont varier. Ainsi, pour certaines, les interventions toucheront davantage les enfants, alors que d'autres s'occuperont plus des familles.

4.3.2.1 Avec l'enfant endeuillé

Une des premières interventions que les travailleurs sociaux peuvent être amenés à faire lorsqu'un élève vit la mort d'un proche, c'est de préparer son retour à l'école et d'être là pour l'accueillir. Et lors de ce retour, il est important, aux yeux de Geneviève, que les intervenants et le milieu scolaire s'adaptent aux désirs de l'enfant et de la famille. Est-ce que l'enfant et la famille veulent être présents lors de l'annonce ? Est-ce qu'ils préfèrent que ça se fasse sans eux ? L'enfant veut-il en parler ? Préfère-t-il que les amis de la classe n'abordent pas le sujet ? Voilà beaucoup de choses à prendre en considération et qui nécessitent qu'on laisse les principaux intéressés décider de ce qui leur convient.

S'il y a une chose qui fait l'unanimité de la part des participantes et qui est importante quand on intervient auprès d'un enfant endeuillé, c'est de lui permettre d'avoir un

espace afin qu'il puisse s'exprimer et verbaliser sa perception des choses par rapport à la situation qu'il vit. C'est ce qu'offrent de faire les travailleuses sociales avec les enfants par le biais de rencontres individuelles, sur une base hebdomadaire ou selon le besoin de l'élève. D'une part, cela lui permet de parler de son deuil et du défunt. Cela peut être très aidant lorsque l'enfant sent qu'il ne peut parler de ce qu'il vit et de ce qu'il ressent à la maison. D'autre part, cela permet à l'intervenant de travailler sur les émotions que la perte peut susciter chez lui. Il y a là également un souci de rassurer les enfants, de normaliser leur vécu et leurs émotions et, dans certains cas, de normaliser la mort. Il est possible, lors de ces rencontres, de faire une certaine forme d'éducation sur la mort, précise pour sa part Claire. Anne profite de ces moments pour voir avec l'élève les étapes du deuil, le but étant de voir avec celui-ci où il est rendu dans son cheminement. Cela dit, les rencontres ne sont pas une obligation. À cela, Claire et Justine ont remarqué que, pour un enfant, de savoir que quelqu'un est là pour lui peut être une intervention suffisante. C'est pour cela que la nécessité de faire des rencontres est variable. L'intervenant social doit être en mesure de s'adapter aux volontés de l'enfant :

Et je vois avec l'élève aussi en fonction de ses besoins. Des fois, ça va être juste ponctuel, c'est une chose, c'est une fois, c'est correct, on n'a pas besoin d'un suivi plus long. Il y a d'autres fois que, oups, là il revient avec plein de questions et là, ben, on a besoin de plus qu'une rencontre. (Geneviève)

Cependant, considérant que chaque cas est différent, il peut arriver que certains enfants nécessitent un travail plus grand en lien avec les émotions, comme l'a constaté Anne : « C'est sûr qu'on les travaille, on aide beaucoup avec la gestion des émotions, c'est quelque chose qui est très difficile pour les enfants qui viennent ici ». À cela, elle ajoute :

Sinon, c'est vraiment qu'on va amener l'enfant à... encore là, c'est toute dans la gestion des émotions. Quand tu vis une peine comme ça, qu'est-ce qui est adéquat ? Qu'est-ce qui est moins adéquat ? Comment peut-on exprimer ce qu'on vit sans nécessairement tout pitcher ? (Anne)

Il s'agit là d'un apprentissage qui peut s'appliquer à tous les élèves, peu importe son milieu scolaire. D'autres interventions peuvent avoir pour but d'amener les enfants à briser leur isolement, à nommer leurs besoins, à nommer ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas ainsi que d'aller chercher de l'aide lorsqu'ils sentent que c'est nécessaire. À noter, finalement, qu'il peut arriver que le travailleur social ait à intervenir dans des cas d'intimidation liés à la situation de deuil vécu par l'élève comme l'a constaté Marie.

Dans certains cas, la perte d'une personne significative peut venir complètement bouleverser l'enfant :

On en avait même un, il était très, très, très intelligent [...], mais la mort de son papa l'avait complètement bouleversé. Il ne voyait plus pourquoi il fallait faire un effort pour faire quoi que ce soit. Et quand il est arrivé ici, ça ne le dérangeait comme pas de ne pas bien réussir parce qu'il avait tellement d'autres choses à gérer. Et il ne voyait plus : « ça donne quoi de faire ça si anyway on meurt. Pourquoi je mettrais tous ces efforts ? » Fait que c'est de toute reconstruire l'estime de soi, reconstruire sa capacité. (Anne)

Le deuil peut donc avoir des effets sur l'estime que l'enfant porte à lui-même. Des interventions centrées sur la reconstruction de l'estime de soi peuvent alors être requises. Il peut aussi s'avérer important d'outiller l'enfant afin qu'il apprenne à vivre avec le deuil, et dans certaines situations, avec sa nouvelle configuration familiale. Il peut également y avoir un travail à faire sur la compréhension et la clarification de ce qu'est la mort, et ce en respectant l'âge de chaque enfant. Enfin, les travailleurs sociaux peuvent aider les enfants à trouver des moyens à mettre en place afin qu'ils puissent passer à travers les moments difficiles, tant à l'école qu'à la maison. Ça peut être, par

exemple, de créer avec l'enfant une boîte à souvenir ou une boîte à émotions, d'amener des photos pour parler de la personne décédée, de faire du scrapbooking, de dessiner, voire de préparer un objet en vue des funérailles, etc. L'idée derrière tous ces moyens étant de permettre l'expression du vécu de l'enfant.

L'utilisation de l'art et du jeu a souvent été citée comme étant un moyen d'intervention efficace avec les enfants. Outre les activités mentionnées précédemment, s'ajoute l'utilisation de la littérature jeunesse. Des titres comme *L'horloge s'est arrêtée* ou *La découverte de Petit-Bond* sont des exemples de livres traitant de la mort et du deuil et qui ont été utilisés en intervention par deux des participantes. Des outils très utiles pour faire parler les enfants et amorcer une discussion. « Tu leur lis l'histoire, ils t'écoutent, ils t'en parlent et tout ça » (Claire).

Bien que plusieurs intervenantes nous aient spécifié que les suivis avec les enfants étaient souvent basés sur du court terme, Anne souligne que ces interventions peuvent permettre à l'enfant de prendre conscience qu'avec le temps, il va mieux et qu'il a évolué à travers son deuil. C'est ce qui nous amène à un autre type d'intervention, tel que soulevé par Anne. Il s'agit du travail de prévention que peut nécessiter une situation d'élève endeuillé :

[...] il y a des moments aussi où ils sont plus fragiles. Fait que ça, on essaie de savoir ça. À quel moment elle est morte maman, à quel moment c'est son anniversaire, Noël, pour y aller un petit peu en prévention. Déjà, prévenir le coup, lui permettre d'en parler, lui permettre d'avoir une petite attention spéciale pour l'enfant à ce moment-là. (Anne)

De la sorte, plutôt que d'attendre que les réactions surviennent et d'intervenir à ce moment-là, il peut être bénéfique de prévoir en ciblant les événements névralgiques pouvant potentiellement avoir des répercussions chez l'enfant.

Finalement, référer à d'autres ressources lorsque cela est nécessaire constitue aussi une intervention à faire auprès du jeune. La référence doit être faite surtout lorsque les difficultés de l'enfant en lien avec le deuil persistent, que la situation demande un suivi plus spécialisé et que cela vient à dépasser le cadre scolaire. Les situations ne sont toutefois pas toutes problématiques. Dans ce cas, les références peuvent tout simplement être faites à des groupes de deuil, groupe permettant aux enfants endeuillés de partager ensemble leur vécu. Claire, quant à elle, a été en mesure de faire à même son école du jumelage d'élèves endeuillés :

[...] demander aux parents si on peut faire des rencontres de petits groupes, de présenter d'autres enfants qui ont vécu la même chose [...], qu'ils sachent que c'est arrivé à d'autres aussi, qu'ils ne sont pas les seuls. [...] Ils ont comme une alliance affective ». (Claire)

Briser leur isolement, voilà l'objectif d'une telle intervention. Toutefois, il n'est pas donné à toutes les travailleuses sociales de mettre en œuvre ce type d'intervention dans leur milieu scolaire. C'est cependant le genre d'intervention que Justine trouve pertinente et qu'elle aimerait faire si l'on donnait plus d'espace au travail social de groupe :

[...] ben si peut-être on était plus au courant, on pourrait ensuite regrouper ces enfants-là et faire de quoi au niveau de leur deuil ensemble. Mais ce n'est pas quelque chose de développé. Je ne dis pas que ça ne serait pas possible, mais ce n'est pas quelque chose qui est développé. (Justine)

4.3.2.2 Avec les parents et la famille

Bien évidemment, la mort d'un être cher touche non seulement l'enfant, mais assurément les parents et la famille. Car, dans la très grande majorité des cas rapportés

par les participantes, le décès touche bien souvent un membre de la famille rapprochée. Il peut donc être nécessaire pour les travailleurs sociaux scolaires de faire des interventions auprès d'eux. Il est toutefois nécessaire selon Justine de valider les croyances de la famille sur la mort et le deuil afin que les interventions à mettre en place aient du sens pour eux.

Tout d'abord, il faut savoir que les travailleurs sociaux dans les milieux scolaires ne font pas de suivi avec le ou les parents en lien avec le deuil de ces derniers ou très peu. Il est cependant possible de faire des rencontres individuelles avec eux. Selon quelques participantes, ces interventions seront généralement brèves ou bien ponctuelles. Il n'en demeure pas moins que l'objectif des interventions vise d'abord et avant tout à rassurer les parents ainsi qu'à les aider dans l'accompagnement de leurs enfants dans leur deuil, comme le fait remarquer Patricia :

Fait que ça va être plus dans les soutenir et les accompagner dans comment aborder cette situation-là. Et aussi d'offrir du soutien aux parents s'ils en ont besoin, individuellement, pour être capables après ça d'intervenir auprès de leurs enfants. (Patricia)

Mis à part les rencontres, Geneviève note que la suggestion de livres qui traitent du deuil chez l'enfant, notamment les ouvrages de Josée Masson, s'avère être une autre façon d'outiller les parents. Autrement, le travail qui se fait avec les parents peut autant toucher les pratiques parentales à développer ou maintenir que la sensibilisation à la réalité de l'enfant et des effets de la perte sur lui. Claire, pour sa part, souligne que, lorsqu'il s'agit du décès d'un parent, il est important de valoriser le parent survivant dans son rôle et sa capacité à être là pour ses enfants. Il est également possible pour le travailleur social d'accompagner, si nécessaire, les parents dans la façon de parler du décès aux enfants. Finalement, de façon plus large, Amélie affirme

[...] qu'au niveau du soutien parental, moi où je vais peut-être axer ou je vais faire une réorientation beaucoup plus précise chez le parent, c'est au niveau du support de l'entourage [...] je vais voir son réseau et j'apporte une attention beaucoup plus particulière au réseau parce que le réseau a souvent connu la personne qui est décédée. (Amélie)

Une pratique que font également Marie et Justine. Ainsi, il s'agit de s'assurer que les parents ne sont pas seuls et ont un soutien à l'extérieur de la cellule familiale. S'il n'y en a pas ou si le ou les parents ont besoin d'un suivi en lien avec leur deuil, la grande majorité des participantes n'ont pas hésité à nous dire qu'elles les réfèreraient à d'autres ressources :

Et l'accompagnement du parent dans le deuil souvent, je vais référer à une de mes collègues parce que je ne peux pas suivre à la fois les enfants, le parent, la famille. À un moment donné, ça commence à faire beaucoup de monde. Et je pense que c'est correct que le parent ait son propre espace. (Justine)

Les références peuvent alors se faire dans d'autres programmes existant au CLSC (santé mentale adulte par exemple), mais aussi auprès d'organismes communautaires qui, selon Patricia, ont des services davantage spécialisés en deuil comparativement au CLSC, comme la Maison Monbourquette¹⁰ ou La Maison des Petits Tournesols. Il peut cependant arriver que les parents soient réfractaires à recevoir d'autres services. Dans ce cas, il est important selon Édith de les rassurer et de leur expliquer à quoi sert la ressource qui leur est proposée. Tout comme Anne, elle suggère aussi de faire le lien entre les parents et la nouvelle ressource. L'idéal est de faire un transfert personnalisé pouvant aller jusqu'à être présent lors d'une première rencontre.

Pour ce qui est de la famille, aux dires de Sophie : « [...] mon travail va être plus de... comment on réadapte la dynamique familiale, comment on remet un équilibre malgré

¹⁰ La Maison Monbourquette a fermé ses portes à l'automne 2018.

tout ça » (Sophie). Il s'agira alors d'accompagner la famille dans la reconstruction d'une nouvelle dynamique. Une façon pour Justine d'y arriver est de mettre en place des interventions qui prennent la forme d'activités artistiques et qui ont pour objectif de faire ressortir ce qui unit toujours les membres de la famille malgré la perte de l'un des leurs.

Finalement, à noter que Justine est la seule à nous avoir fait mention d'interventions qui peuvent dépasser les frontières de son mandat, s'il y a un besoin. Soulignons quelques exemples : offrir un soutien indirect en vérifiant ou inscrivant la famille à des programmes spéciaux pouvant leur être utiles; en collaboration avec le milieu scolaire et communautaire, voir s'il y a des possibilités d'alléger la famille, notamment du point de vue financier; aider à faire différentes démarches administratives (demande de rente de veuf ou d'orphelin, etc.); accompagner la famille au salon funéraire pour l'organisation des funérailles.

4.3.2.3 Avec le milieu scolaire

Les interventions des travailleuses sociales s'appliquent aussi au milieu scolaire. Parfois, elles s'adressent directement aux différents intervenants de l'école. D'autres fois, elles se font en collaboration avec eux dans le but d'accompagner et de soutenir l'élève endeuillé.

Ce qui est important d'abord et avant tout, c'est l'établissement d'un canal de communication entre les travailleurs sociaux et les membres du personnel de l'école permettant l'échange d'informations :

Mais quand ce genre de situation là arrive, ben ça va être d'aller... de rencontrer l'équipe-école et de valider un peu c'est quoi leur niveau de connaissance sur la problématique, qu'est-ce qu'ils observent chez l'enfant, qu'est-ce que... quels liens ils font entre leurs connaissances et le concret. (Sophie)

Il faut ainsi s'assurer que l'enfant sera soutenu d'une quelconque façon. Une fois fait, une grande partie des interventions qu'auront à faire les travailleurs sociaux sera d'accompagner, de soutenir et de coacher les enseignants et les autres professionnels scolaires dans la situation :

Ça c'est une autre intervention aussi des fois que je fais parce qu'il y a de ces professionnels qui sont peu équipés aussi pour gérer ça. Dans la [consultation], je pense que je les supporte beaucoup là-dedans. Quand ce sont les jeunes avec qui je travaille et la t.e.s. [...], elle ne savait pas quoi faire avec ça. Fait que souvent, je me souviens de lui avoir donné des petits outils comme des techniques d'expression d'émotions. (Marie)

Ainsi, il y a plusieurs actions que les intervenants sociaux peuvent faire, principalement auprès des enseignants. Par exemple, il peut s'agir de proposer des façons d'accueillir l'enfant à son retour, d'être présent lors de la réintégration de l'élève à l'école, de les outiller sur les façons d'offrir aux parents des services psychosociaux pour eux et leurs enfants, d'offrir des pistes de réflexion ou de proposer des façons de faire dans le soutien et l'accompagnement de l'élève dans le quotidien. Ça peut être aussi tout simplement de transmettre l'information et les connaissances qu'elles ont sur le deuil de l'enfant. Un travail de sensibilisation sur la réalité du jeune endeuillé peut alors être fait et s'adresse non seulement à l'enseignant, mais à tous les autres intervenants de l'école. Dans certaines situations, comme le souligne Geneviève, il est possible pour le travailleur social d'être là en soutien aux interventions qui seront mises en œuvre par l'école, quitte à les assumer totalement au début pour ensuite leur passer le relais.

Tout comme cela peut être fait avec l'enfant, le travail d'identification et de prévention des moments difficiles peut également être fait avec le personnel scolaire. Que ce soit dès les premiers instants ou tout au long de l'année scolaire, l'idée étant ici de voir quelles mesures d'adaptation l'école peut mettre en place pour aider et soutenir l'enfant lorsqu'il en a besoin. Par exemple,

[...] quand on voit qu'il [l'enfant] est préoccupé, lui laisser le temps d'aller chez la t.e.s. parler. Si on voit qu'il n'a pas le temps de finir son examen ou qu'il est sur le bord des larmes, prendre le temps de le sortir de la classe, l'écouter et de s'ajuster à lui. (Lyne)

Cela revient à dire que, compte tenu des circonstances, il appartient au milieu scolaire de s'adapter à l'enfant et non l'inverse. Un moyen pour y arriver peut être celui d'élaborer un plan d'intervention basé sur les besoins de l'enfant et permettant de définir pour chaque intervenant impliqué leur rôle et leurs tâches. Un plan qui devra évidemment être réévalué après un certain temps. Et dans le souci d'aider le personnel scolaire à rester à l'affût des réactions et des besoins de l'enfant, il est important que le travailleur social, lorsqu'il intervient aussi dans le milieu familial, informe l'école des mesures qui ont été mises en place à la maison. Ainsi, si les intervenants scolaires observent des réactions à la suite de ces interventions, il sera plus facile de faire des liens et de s'ajuster en conséquence.

Cependant, pour qu'il y ait ces interventions, il faut que les parents de l'enfant consentent à avoir des services comme nous le verrons plus amplement au thème 4.4. Cela dit, il est tout de même possible d'interpeler les travailleurs sociaux :

[...] l'équipe-école peut nous consulter dans des situations où l'on n'est pas impliqué, où la famille pour l'instant ne souhaite pas la travailleuse sociale. Mais l'équipe-école peut sans même nous dire le nom, mais nous consulter sur notre avis clinique sur telle ou telle situation. (Édith)

Finalement, dans certaines situations, le travailleur social scolaire pourrait faire le lien avec d'autres écoles. Par exemple, ça pourrait être le cas si un enfant passe du primaire au secondaire ou, comme pour les élèves d'Anne, change d'école pour passer du milieu spécialisé à l'école régulière. Ce genre d'intervention vise alors à assurer une certaine continuité entre les deux établissements. Il serait aussi possible de recommander à ce que l'on désigne une personne-ressource pour l'enfant dans le nouveau milieu, au besoin.

4.3.2.4 Avec les autres élèves

Dans certains cas, certaines interventions peuvent être faites auprès des autres élèves qui côtoient l'élève endeuillé. D'ailleurs, Geneviève mentionne que les interventions seront différentes si le décès de la personne touche l'ensemble de l'école ou s'il s'agit d'un deuil personnel, intime à l'enfant. Par exemple, le décès du parent d'un élève sera traité différemment de la mort d'un ami de la classe. Dans ce dernier cas, puisque ce décès touche aussi toute la communauté scolaire, il sera davantage question d'intervention dite de « postvention ». Les interventions qui seront faites seront d'abord faites en groupe. Par la suite, il pourrait y avoir des interventions individuelles si nécessaire. Toutefois, s'il s'agit d'un deuil intime, les interventions seront davantage ciblées autour de l'élève endeuillé et de sa famille. Dans ce dernier cas, la préparation des autres élèves au retour de l'enfant peut s'avérer tout aussi importante à faire.

De la sorte, le coaching des autres élèves à accueillir l'enfant endeuillé lorsque ce dernier sera de retour à l'école peut être une intervention spécifique que les travailleurs sociaux dans certains milieux scolaires peuvent être appelés à faire :

[...] l'idée c'est vraiment de focuser sur le soutien qu'on peut apporter à notre ami qui vit un deuil et comment vous pouvez agir avec cet ami-là qui vit une situation plus difficile. S'il se passe telle chose, j'en parle à un adulte [...]. (Édith)

Dans le même ordre d'idées, il est aussi possible de sensibiliser les autres enfants quant à la normalité des comportements ou des réactions que l'élève endeuillé pourrait avoir à l'école. Selon Anne, cela va jusqu'à sensibiliser les enfants à être tolérants par rapport au vécu des autres :

On essaie de sensibiliser beaucoup les enfants à vous ne savez pas ce qu'ils ont vécu, vous ne savez pas leur réalité ou comment ils ont passé la fin de semaine. Fait que d'apprendre à ne pas dire des choses que tu pourrais regretter par après ou avoir une plus grande tolérance aussi l'un envers l'autre [...]. (Anne)

Dans certains milieux, comme celui d'Amélie, il y a possibilité de faire des ateliers auprès d'un groupe-classe, car les enfants qui côtoient l'élève endeuillé et qui sont en quelque sorte confrontés à la mort peuvent aussi réagir :

[...] il y avait une demande [...], est-ce qu'on pourrait faire des ateliers à l'intérieur du groupe pour normaliser, nommer certaines émotions et, sans parler de la mort directement, ben si l'on peut parler de quand on perd un animal, de la tristesse qu'on peut vivre et de voir la mort plus dans son contexte de perte, pas nécessairement d'un proche, d'un adulte, mais dans un contexte d'animal. (Amélie)

L'idée sous-jacente à ce genre d'intervention est de permettre aux autres élèves de s'exprimer sur le sujet. L'utilisation d'un médium comme le livre est encore ici facilitante pour amorcer des discussions. Et, comme le spécifie Amélie, lorsqu'une activité comme celle-là a été faite, les enfants peuvent avoir, après coup, des réactions en lien avec le thème de l'activité. Il est toujours bon de faire un retour post-atelier dans les jours ou la semaine suivante afin de bien boucler la boucle. De son côté, Claire a

même fait des rencontres avec un petit groupe d'élèves afin de les préparer au décès imminent d'une de leur amie. Ainsi, les interventions peuvent être faites lorsque la mort est proche ou lorsque le décès a déjà eu lieu. Cela dit, en dehors de ces situations, les participantes n'ont pas eu à faire des interventions du genre éducation à la mort et au deuil auprès de groupes-classes. Lyne pense toutefois que les travailleurs sociaux pourraient faire ce genre de travail de sensibilisation puisqu'elle considère que tout le monde va vivre des deuils. Un avis que ne partage toutefois pas Geneviève :

[...] j'ai toujours comme principe que je n'ouvre pas des portes que je ne serais pas capable de refermer [...], parce que parler de la mort, on a énormément d'élèves anxieux à l'heure actuelle et pour beaucoup ben la maladie, la mort fait partie de leurs peurs. Fais que je ne veux pas non plus créer une vague [...].
(Geneviève)

4.4 Collaboration entre les travailleurs sociaux qui œuvrent en milieu scolaire et les différents acteurs impliqués dans les situations d'enfants vivant un deuil

Dans le cadre de leur fonction, les travailleurs sociaux qui œuvrent dans le milieu scolaire sont appelés à interagir et à travailler avec différentes personnes, parfois de façon assez étroite. À cet égard, tel que mentionné par Sophie, dans les cas de deuil, le soutien de plusieurs adultes significatifs demande alors un travail de collaboration. En lien avec les troisième et quatrième objectifs spécifiques de cette recherche et à la lumière des propos recueillis auprès des participantes, il nous a été possible de montrer, d'une part, quels sont les acteurs et les milieux avec lesquels elles sont appelées à faire un travail de collaboration. D'autre part, nous avons été en mesure d'établir les leviers ainsi que les obstacles au travail collaboratif. Mais tout d'abord, dans les situations d'élèves endeuillés, voyons comment et à quels moments ces travailleuses sociales ont été interpellées et de quelles façons elles ont été impliquées.

4.4.1 Implication des travailleurs sociaux en milieu scolaire

Tous les enfants endeuillés n'ont pas besoin d'avoir un suivi avec un travailleur social. En revanche, pour les cas ayant nécessité les services des travailleurs sociaux, différentes raisons ont fait en sorte qu'ils ont été interpellés. Nous verrons donc dans quelles circonstances cela a été fait et ce qui a motivé des demandes de services.

4.4.1.1 Types de situations où les travailleurs sociaux sont interpellés

C'est d'abord et avant tout parce qu'un enfant a vécu la mort d'une personne significative que toutes les participantes ont été interpellées, et ce peu importe la cause du décès. « Il y a différents types de mort aussi, il y en a que c'est plus par maladie, il y a des morts plus traumatiques, ça peut être suicide, meurtres ou des choses comme ça » (Justine). Le lien qui unit l'enfant à la personne décédée varie également. Ce que l'on remarque dans les cas rapportés par les participantes, c'est la perte d'un parent, surtout des mères (N : 17 versus 11 pour les pères), qui a principalement été l'objet d'un suivi ou d'une demande de soutien. S'en suit la perte d'un membre de la fratrie (N : 4) et, de façon plus marginale, la perte d'un membre de la famille élargie (grands-parents, oncle, tante) et d'amie.

Toutefois, il peut arriver que l'intervention du travailleur social soit aussi nécessaire dans d'autres circonstances. C'est le cas, par exemple, lorsque la personne proche de l'enfant est malade et en fin de vie. Les demandes de soutien peuvent également s'échelonner dans le temps. Geneviève donne l'exemple d'un enfant endeuillé de son parent et qui, au fil des années, peut avoir des besoins d'accompagnement ponctuels.

Il peut aussi arriver qu'un enfant et sa famille aient déjà un suivi psychosocial lorsque survient le décès d'un proche comme cela est arrivé à Justine.

Mais comme tout cas de deuil ne nécessite pas d'intervention, plusieurs des participantes dénotent que la perte d'une personne significative pour l'enfant doit amener des répercussions chez ce dernier pour qu'elles soient sollicitées. Pour certaines, les difficultés doivent être importantes et toucher d'abord et avant tout le fonctionnement scolaire : « [...] un enfant en deuil, disons, qui aurait certaines réactions émotionnelles ou que ça aurait des impacts sur ses apprentissages; ça, ça touche le scolaire » (Édith). Lyne, quant à elle, apporte une certaine nuance :

En fait, je pense qu'aussitôt qu'il y a des impacts qui sont au niveau du fonctionnement social, dans l'environnement du jeune, dans son fonctionnement en général, je pense que les travailleurs sociaux devraient être interpellés. (Lyne)

Ainsi, lorsque la mort d'un proche bouleverse l'enfant et son système familial, il y a matière à être sollicité.

4.4.1.2 Sollicitation dans les situations de deuil

Il faut dire d'emblée que, selon quelques participantes, les demandes de suivis pour les situations de deuil chez un élève ne sont pas fréquentes, même si, selon Patricia et Anne, c'est une problématique qui est quand même courante. Claire, par son expérience, considère à cet effet que les travailleurs sociaux en milieux défavorisés auront à intervenir plus souvent dans des situations de deuil. Cela s'expliquerait par l'augmentation du risque de décès des parents ayant certaines problématiques associées à des difficultés socioéconomiques, par exemple la toxicomanie. Cependant, plusieurs des participantes s'entendent pour dire que l'intervention des travailleurs sociaux n'est

pas toujours nécessaire. Comme le mentionne Patricia, c'est du cas par cas. Ils ne seront donc pas sollicités d'office, seulement s'il y a un besoin. Cela dit, Claire et Patricia ont constaté que lorsqu'un travailleur social a été une première fois sollicité dans un cas de deuil, il devient facilement la personne-ressource pour ce genre de problème :

Quand tu en as eu un, l'année d'après il en arrive un autre et il en arrive un autre. J'ai été quand même dans cette école-là 7-8 ans là, fait que là ils savent que quand il y a un deuil, ils viennent te chercher (rires). (Claire)

Sophie, pour sa part, pense qu'un deuil est un événement significatif dans la vie d'un enfant qui pourrait avoir des répercussions sur son fonctionnement social. De la sorte, même s'il n'y a pas de demande directe pour faire des interventions, elle pense que le travailleur social scolaire devrait tout de même être informé de la situation. C'est d'ailleurs le cas de Geneviève qui, sans être sollicitée, est tout le temps informé par la direction d'école du décès d'un membre de l'entourage d'un élève. À cela, Édith ajoute que si le travailleur social n'est pas mis au courant, il est tout de même important de s'assurer que quelqu'un dans l'école soit là pour intervenir auprès de l'enfant. Patricia considère, pour sa part, qu'il ne faut pas négliger les autres intervenants de l'école, notamment ceux qui ont développé un lien significatif avec l'enfant. Ainsi, il faudrait peut-être les privilégier pour intervenir ou accompagner l'enfant endeuillé avant de demander l'aide du travailleur social.

La sollicitation des travailleurs sociaux, dans les situations de deuil en milieu scolaire, peut s'avérer utile, parfois même indispensable.

Il y a des cas où, justement, quand le jeune décompense, quand ça ne va plus, il y a la démotivation, il y a beaucoup d'absences ou que la famille n'est pas mobilisée ou que le jeune en parle et qu'il dit « à la maison je ne peux pas en parler » par exemple, c'est là qui vont plus... un soutien qui doit être fait familial

ou que la situation est vraiment... ou qu'ils voient qu'ils auraient besoin de l'aide de l'extérieur, c'est là qui vont nous solliciter. (Patricia)

Ce qui va influencer le fait qu'on sollicite ou non les intervenants sociaux réside tout d'abord dans le lien qui existe entre l'enfant et la personne décédée. Par exemple, le décès d'un membre de la famille avec qui l'enfant n'a pas ou peu de liens n'aura peut-être pas les mêmes répercussions sur lui qu'une personne très proche. De plus, le fait d'être préparé à la mort d'un proche pourrait aussi faire en sorte qu'une famille n'ait pas besoin des services psychosociaux via l'école. Autrement, il serait possible de solliciter les travailleurs sociaux afin que l'enfant ou la famille puisse avoir accès à des services externes. Pour ce qui touche les milieux scolaires, ces intervenants pourraient être interpellés si le deuil de l'enfant a des répercussions en classe ou si l'école n'a pas les ressources disponibles pour s'occuper de ces cas-là.

Il y a différentes avenues pour solliciter les services des travailleurs sociaux. Édith souligne qu'il faut d'abord que les familles informent l'école de la situation. Par la suite, leur interpellation peut se faire par différentes personnes. Règle générale, les demandes se font le plus souvent par les enseignants, d'autres membres de l'équipe-école ou la direction. Cela dit, les références peuvent varier d'une direction d'école à l'autre. Selon ce qu'a constaté Amélie, ce sont souvent les mêmes personnes qui font des références de cas au travailleur social. Les références seront faites à la suite d'une demande des parents, si le personnel scolaire nécessite un soutien ou s'ils ont des inquiétudes par rapport à l'enfant. Pour Amélie, Édith et Justine qui occupent un poste dans un programme scolaire et qui sont souvent dans les écoles, elles pourraient aussi être sollicitées directement par les parents. D'autres intervenants provenant du CLSC (par exemple, conseiller clinique, travailleur social de l'accueil psychosocial, du programme enfance-famille-jeunesse ou du soutien à domicile) pourraient également demander aux travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire d'intervenir auprès d'un enfant.

Il peut également arriver que les travailleurs sociaux ne soient tout simplement pas sollicités. C'est le cas lorsque, dans les écoles, il y a des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire tel que nous l'ont mentionné Marie et Patricia. Ce qui fait que, parfois, l'école a le réflexe de confier les élèves endeuillés à ces intervenants, surtout si l'enfant ne semble pas trop affecté par le décès. Toutefois, leur intervention a des limites :

[...], mais elle, quand l'enfant c'est grave, elle vient me voir. Elle dit « c'est trop pour moi » parce qu'elle ne fait pas d'intervention familiale. C'est vraiment un service direct à l'école pour les élèves où elle ne fait pas du long terme, elle ne fait pas des suivis, juste une ou deux [rencontres]. (Marie)

Comme Anne l'a aussi constaté, c'est lorsque le deuil de l'enfant est trop envahissant ou que la situation est plus difficile que ceux qui auront été les premiers intervenants solliciteront les services des travailleurs sociaux. Amélie, quant à elle, considère que les équipes-écoles vont davantage se tourner vers les intervenants qui sont déjà sur place; car, d'une part, les travailleurs sociaux ne sont pas à temps plein dans les écoles contrairement à d'autres intervenants. D'autre part, il y a une certaine méconnaissance dans certains milieux scolaires du rôle des travailleurs sociaux :

[...] il y a des milieux scolaires qui n'ont pas eu de travailleurs sociaux dans les écoles pendant plusieurs années. Et maintenant, nous on a des t.s. qui sont là une journée, deux journées par semaine qui ne reçoivent aucune demande parce que le rôle des travailleurs sociaux ou des intervenants n'est pas connu. Fait qu'ils se sont habitués à se débrouiller par eux-mêmes ou à ne pas demander de l'aide parce qu'ils n'en recevaient pas, ce qui est vraiment déplorable. Donc ils ont... ils ne savent pas en quoi les travailleurs sociaux peuvent les aider et qu'est-ce que ça fait. (Lyne)

À cela, Amélie ajoute que

souvent, les gens vont dire « ben non, les travailleurs sociaux, ça ne travaille pas vraiment ça [les cas de deuil]. » Ils vont plus s'orienter vers des psychologues. Ça fait que c'est pour ça qu'il n'y a pas nécessairement de demandes systématiques. (Amélie)

Cela contraste avec la pratique qu'a Anne en école spécialisée puisque tous les élèves ont un suivi avec un travailleur social. C'est donc par la bande que les enfants endeuillés auront accès aux services de l'intervenant social en milieu scolaire : « Il y a eu la mort, là le comportement fait ça, fait que là ils nous arrivent ici. Des fois, ça fait peut-être un an à peu près que maman ou papa est décédé » (Anne). La question est alors de savoir pourquoi les enfants sont dirigés vers ce type d'établissement.

Ce sont des enfants qui, dans leur commission scolaire d'origine, ont passé un petit peu à travers les services qui existaient ou ça peut arriver aussi qu'ils n'ont pas nécessairement passé au travers de tous les services, mais qu'il n'y a plus de place dans les services de la commission scolaire. Donc c'est à ce moment-là qu'ils font des ententes avec nous. (Anne)

L'émergence de problèmes liés au deuil chez l'enfant ne fait donc pas exception :

[...], mais la maladie et la mort de sa maman ont fait exploser ses difficultés. Il n'était plus capable de gérer ses émotions. [...]. Tellement que les intervenants à un moment donné ont fait comme : OK, ça ne marche plus dans les classes qu'on a, fait qu'on l'envoie en école spécialisée. (Anne)

4.4.2 Différentes caractéristiques de la collaboration

La collaboration, c'est l'interaction entre deux ou plusieurs acteurs pouvant provenir de différents milieux. Au regard du milieu d'affiliation de base des travailleurs sociaux,

nous remarquons que le travail de collaboration se fera autant avec les enfants et leur famille qu'avec le milieu scolaire, les enseignants et les intervenants/organisations externes. Toutefois, certaines différences existent dans la façon de travailler ensemble selon l'organisation à laquelle est rattaché le travailleur social. De plus, certains facteurs favorisent le travail de collaboration alors que d'autres le rendent plus difficile.

4.4.2.1 Collaboration en lien avec les travailleurs sociaux et leur milieu d'affiliation

Le travail de collaboration entre les écoles et les travailleurs sociaux ne s'établit pas de la même façon d'une organisation à l'autre. Il est tributaire du milieu d'affiliation auquel sont rattachés les travailleurs sociaux. Pour les participantes qui font partie de l'équipe-école à titre de membres du personnel, tel que Geneviève et Anne, le travail de collaboration se fait directement entre tous les intervenants de l'école, sans qu'il y ait d'intermédiaire. Ces deux participantes sont des intervenantes de première ligne et elles référeront aux services psychosociaux de première ligne du CLSC si cela est nécessaire. Pour les autres participantes, le milieu d'affiliation est d'abord et avant tout le CIUSSS. Toutefois, encore ici, la présence d'intervenants sociaux dans les écoles va dépendre d'un CIUSSS à l'autre :

C'est un choix de CIUSSS, ça été un choix de CSSS, c'était, je pense, l'approche initiale d'école et de milieux en santé d'être dans le milieu. Mais là, je ne sais pas parce que je sais qu'il y a des CIUSSS qui ont pris des tangentes différentes. (Édith)

Autrement dit, dans certains CIUSSS, il y aura des travailleurs sociaux œuvrant dans un programme scolaire. Leur présence dans les écoles permet d'avoir une proximité avec les acteurs du milieu. Sans devoir passer toujours par l'accueil psychosocial, elles peuvent aussi prendre des demandes lorsque cela s'y prête. C'est une collaboration qui

est plus directe, comme nous l'a mentionné Justine, surtout lorsque l'on constate que l'accès aux services peut être complexe pour ceux qui en ont besoin. Ce qui constitue un avantage. L'autre avantage que cela procure est de leur permettre d'avoir une certaine flexibilité quant à la variation, l'intensité, la fréquence et les types d'interventions à faire. Édith sent cependant que cette flexibilité s'effrite depuis les dernières années avec les changements organisationnels qui ont eu cours dans le réseau.

Pour les autres qui travaillent au sein d'un programme jeunesse, la collaboration entre les écoles et les travailleurs sociaux passeront par une demande de services au CIUSSS. Dans tous les cas, les demandes doivent transiter par le guichet unique.

[...] on a un guichet d'accès intégré jeunesse, donc c'est eux autres qui reçoivent... pas les évaluations, mais les demandes de services. Et ils font l'évaluation des demandes et ils vont décider si c'est plus nous, si c'est plus de la réadaptation, c'est plus santé mentale jeunesse. Fait qu'ils « dispatchent » un peu les demandes. Et quand il y avait un deuil, avant que la Maison Monbourquette ferme, souvent on réfèrait... ben le guichet réfèrait vers cet organisme-là. (Sophie)

Nous pouvons déduire que, dans ces organisations, les demandes des écoles en lien avec le deuil ne vont pas d'office aux travailleurs sociaux. À cet effet, Patricia mentionne que même lorsqu'elle a un dossier du genre, elle dirige souvent les familles aux organismes communautaires parce qu'elle considère que ces derniers sont davantage formés pour le deuil que les intervenants en CLSC. Toutefois, quand les dossiers sont transférés aux travailleurs sociaux, ils seront assignés à celui ou celle qui peut le prendre. C'est ce qui fait dire à Lyne que, pour les travailleurs sociaux qui n'ont pas d'écoles affiliées, ce n'est pas parce qu'un travailleur social a déjà fait un ou des suivis dans une école x que les nouvelles demandes lui seront attirées par la suite.

4.4.2.2 La collaboration en lien avec le milieu scolaire

Si le milieu d'affiliation des travailleurs sociaux nous permet de comprendre comment s'arrime la collaboration entre ces derniers et les écoles, une bonne part du travail de collaboration se fait, en tout ou en partie, avec les acteurs issus du milieu scolaire, que ce soit les enseignants, la direction ou tout autre intervenant. Il faut toutefois savoir que ce type de travail va varier d'une équipe-école à l'autre. Les travailleurs sociaux doivent être en mesure de s'adapter à chaque milieu scolaire. Pour les cas d'élève endeuillé, Édith souligne que, considérant que ce genre de situation est moins compromettante pour l'école que d'autres problématiques, les équipes-écoles vont plus facilement offrir de l'aide aux familles. Car le lien entre les travailleurs sociaux, les enfants endeuillés et leur famille doit passer par l'école. C'est cette dernière qui doit alors vérifier les besoins de soutien que peut avoir la famille. Elle doit également informer, proposer voire accompagner dans les démarches à faire afin d'obtenir des services psychosociaux. Par le fait même, elle doit obtenir le consentement pour permettre la transmission des informations pour qu'un travailleur social les contacte.

Parler des services, « monsieur, madame, sachez qu'on a une travailleuse sociale à l'école. Est-ce que vous accepteriez qu'on parle de la situation et qu'elle prenne contact avec vous ? [...] assurez-vous, pour pas qu'il soit surpris, que je les appelle. Et que je ne tombe pas des nues parce que moi quand je me présente, je dis "bonjour, je m'appelle [nom], la travailleuse sociale de l'école [nom], je suis affilié au CLSC, mon employeur est la..." », « mais comment ça se fait que vous savez ma situation ? », « ben le prof m'a approché », « ah il ne m'en a pas parlé », ah euh oups... fait que ça évite un petit peu le "ben je ne lui ai pas donné l'autorisation, je ne voulais pas du tout que vous m'appeliez, comment vous savez que mon conjoint est décédé ? ", "c'est parce que la professeur pensait bien faire... (Amélie)

Ce qui amène aussi à la notion du respect de la confidentialité. On ne peut pas parler d'un cas aux travailleurs sociaux sans en avoir l'autorisation de la famille, notamment pour ceux qui pratiquent principalement dans un programme scolaire au sein d'un

CIUSSS. Parce qu'ils sont souvent dans les écoles, « les gens de la commission scolaire oublient des fois que je suis à l'extérieur. Il y a toujours l'idée de la confidentialité et tout ça qui ne doit pas être brisée » (Amélie).

Pour plusieurs, la collaboration signifie aussi qu'il faut clarifier, départager et respecter les rôles et les compétences de chacun. Autant les travailleurs sociaux se doivent de reconnaître l'apport des autres intervenants scolaires, autant ces derniers doivent connaître et comprendre le rôle des intervenants sociaux dans la situation de deuil. Pour Lyne, cela peut se faire via un plan d'intervention. Le travail de collaboration avec le milieu scolaire est donc très important. D'une part, c'est parce que l'école est l'endroit où l'enfant et les parents vont d'abord développer un lien de confiance. « C'est là que ça va ressortir si [l'enfant] a de la difficulté à vivre quelque chose dans sa vie personnelle » (Justine). D'autre part, les membres de l'équipe-école sont les mieux placés pour observer les changements chez l'enfant. Ces deux éléments mis ensemble permettront aux intervenants de l'école de faire circuler l'information auprès des travailleurs sociaux. Et c'est ce qui permettra d'élaborer et de mettre en place des interventions adaptées à la situation.

4.4.2.3 Collaboration avec les enseignants

À l'instar d'autres intervenants scolaires, les enseignants sont ceux qui côtoient le plus les enfants. Ils sont des collaborateurs précieux non seulement pour les enfants et leurs parents, mais aussi pour les travailleurs sociaux puisqu'ils sont littéralement aux premières loges lorsqu'il se passe quelque chose dans la vie de leurs élèves. Aux yeux des participantes, ce sont des personnes très importantes dans la vie des enfants.

Ma job, c'est de la première ligne. Eux autres sont encore plus première ligne que moi je peux l'être dans ma job parce que ce sont eux autres qui voient les enfants qui sont performants, moins performants, un enfant qui a moins bien dormi la veille. (Amélie)

Dans les cas de deuil, le rôle des enseignants est d'être le premier répondant. D'abord auprès des parents puisque ces derniers vont généralement se tourner vers eux pour leur demander de prendre soin de leur enfant. Il leur incombe alors de vérifier si la famille a besoin d'aide, d'offrir les services disponibles et de les référer, par exemple, au CLSC si nécessaire, ou s'ils considèrent que la demande de soutien déborde de leur mandat.

Ils sont aussi, par la suite, les premiers répondant auprès des enfants. Évidemment, les enseignants ne sont pas des spécialistes du deuil. Ils sont peu outillés par rapport au deuil et « souvent [ils] ne savent pas trop comment agir envers l'enfant » (Claire). Il faut alors aider l'enseignant à clarifier son rôle auprès des élèves endeuillés : « [...] toi ton rôle, c'est juste de recevoir l'émotion, ce n'est pas de la régler » (Édith). Ce qui constitue en soi une certaine forme d'accompagnement. Les enseignants doivent être non seulement attentifs aux besoins des élèves endeuillés, mais aussi à leur écoute en leur offrant un espace de parole. De plus, grâce à leur position privilégiée auprès des enfants, ils doivent, selon les participantes, être accueillants et sensibles à la situation. Ils doivent pouvoir leur offrir un cadre neutre et sécurisant. Cela s'applique aussi aux autres élèves du groupe. En effet, il faut prendre le temps de les préparer, car ils auront à côtoyer l'ami qui vit le deuil d'un proche. Finalement, ils doivent garder en mémoire la situation particulière de l'enfant et être capables de s'ajuster à sa réalité en mettant en place des mesures adaptatives qui peuvent l'aider. Bref, les enseignants sont les mieux placés pour observer les changements de l'enfant. S'il y en a, ils pourront communiquer l'information tant à la famille qu'au travailleur social. Ensemble, ils pourront alors trouver des solutions afin de remédier à la situation.

Cependant, plusieurs des participantes ont signalé le fait que ce ne sont pas tous les enseignants qui seront à l'aise avec le deuil. Tout dépend du profil de chacun. Reste que l'attitude qu'aura l'enseignant aura une incidence sur sa relation avec l'élève. L'aisance à faire face à une situation de deuil viendra jouer non seulement sur la sensibilité et l'implication qu'ils auront devant la situation, mais aussi sur l'aisance qu'ils auront à demander de l'aide auprès des travailleurs sociaux. C'est ce qui fait dire à Édith « que des fois on va perdre des opportunités d'offrir un soutien » au jeune et sa famille quand les enseignants ne demandent pas d'aide.

Toutefois, deux situations feront la différence dans l'approche des enseignants auprès des élèves endeuillés. La première est lorsque l'enseignant a déjà eu dans sa classe des enfants en deuil. Son expérience lui permettra de savoir quoi faire et comment réagir. La deuxième, qui est une observation faite par une grande majorité des participantes, est lorsque les enseignants ont eux-mêmes vécu un ou des deuils. Ils ont alors une plus grande sensibilité par rapport aux élèves endeuillés. Cette connaissance personnelle peut être positive, mais Geneviève souligne que

c'est à double tranchant dans le sens oui c'est bien, ils ont compris c'est... ils ont eu un contact donc il y a une certaine connaissance de qu'est-ce que ça peut entraîner la perte d'un être cher, mais en même temps, ils sont biaisés parce que ce n'est pas parce que toi tu le vis comme ça que tout le monde va le vivre de cette façon-là. (Geneviève)

D'où l'importance d'aider les enseignants, tout en respectant leurs valeurs personnelles et culturelles, à différencier leur vécu de celui de l'enfant afin de réellement l'accompagner et ainsi répondre et respecter les besoins de ce dernier, et sans être trop envahissant. Il semble aussi important de prendre en compte le vécu des enseignants, car il se peut qu'ils vivent eux-mêmes des moments difficiles ou qu'ils considèrent tout simplement qu'ils n'ont pas à se mêler de la vie privée de l'enfant et de sa famille.

Cependant comme le soulève Édith, il leur revient de le faire savoir et de communiquer leur malaise,

ça fait partie du rôle de l'enseignant d'avoir du moins une sensibilité sur l'enfant dans sa globalité et au moins même s'il n'est pas à l'aise d'en parler lui-même ou de mettre, d'investir du temps ou au moins de faire des liens, au moins d'aller vers des ressources, je trouve que c'est sa responsabilité. (Édith)

Car l'évitement du sujet ou de la situation n'est pas une solution. Il peut alors revenir au travailleur social d'établir un plan de match avec l'enseignant et de planifier, au besoin, une intervention conjointe :

Il y en a qui vont dire « regarde, moi je ne suis pas à l'aise ». Et moi je dis toujours aux enseignantes chez nous ben regarde, c'est parfait, j'aime mieux que tu me nommes pour dire que tu n'es pas à l'aise, fait que voici ce qu'on va mettre en place et voici ce que tu vas dire à ton élève, de quelle façon. Donc elle reste quand même la première porte donc question d'être accueillante, mais des fois on va le faire ensemble, avec l'élève, donc ça peut dépendre. (Geneviève)

4.4.2.4 La collaboration en lien avec l'enfant et les parents

À moins que l'école ait besoin seulement de conseils et de soutien pour son propre personnel, la pierre angulaire de la collaboration entre tous les acteurs est le consentement des parents. En effet, les services offerts se font dans un contexte de volontariat, ce qui veut dire que les parents doivent consentir à recevoir des services psychosociaux « parce que nous, on ne peut pas rencontrer la famille ou le jeune tant qu'il n'y a pas eu d'acceptation » (Patricia). Le consentement parental s'applique alors pour divers aspects. Tout d'abord, ce n'est qu'une fois que ces derniers auront manifesté leur accord que le travailleur social pourra les contacter. Les parents devront alors consentir à ce que, d'une part, l'intervenant puisse rencontrer et intervenir auprès

de l'enfant et, d'autre part, puisse divulguer et échanger de l'information avec le milieu scolaire.

Cela étant dit, il faut aussi que les travailleurs sociaux respectent le refus d'aide des familles.

Mais je ne sais pas si c'est par manque d'outils ou si c'est par... des fois, on essaie différentes portes et les personnes ne veulent pas pour différentes raisons. Donc, faut comme respecter et souhaiter semer des graines pour que, si un moment la porte s'ouvre, ils vont l'utiliser. (Édith)

Chaque famille a donc ses propres besoins et ses ressources et les demandes de soutien varieront en fonction d'eux. Malgré cela, il s'avère important, comme nous l'a expliqué Édith, d'établir un contact avec la famille endeuillée en l'informant des services disponibles. Toutefois, Justine a remarqué dans son milieu que, dépendamment du type de décès, l'offre de soutien n'est pas toujours faite. Cela devrait pourtant l'être, peu importe les circonstances. À cela s'ajoute l'importance de maintenir un canal de communication et de faire le pont entre la famille, l'école et les travailleurs sociaux lorsque ces derniers sont impliqués. Cela doit se faire autant lorsque la famille ne reçoit pas de services que lorsqu'elle a un suivi.

Idéalement, il est préférable de favoriser un accompagnement qui sera fait par un ou des personnes avec qui l'enfant et la famille ont déjà développé un lien de confiance. Il est évident que la collaboration entre ces derniers et le travailleur social coulera de source si un tel lien existe comparativement à une famille qui n'a jamais eu affaire à l'intervenant social. Dans les deux cas, l'idée de la collaboration demeure la même, c'est-à-dire qu'il est important d'impliquer l'enfant et les parents dans l'intervention. Le travailleur social se doit de faire un travail conjoint avec les parents, notamment en faisant en sorte que les interventions soient faites en complémentarité avec ce qui est

fait à la maison. Quant à l'enfant, il revient aussi à l'intervenant social de faire en sorte de favoriser la collaboration avec lui.

C'est aussi de... ça l'air peut-être naïf, mais c'est de prévoir quand je vais le rencontrer pour ne pas nuire à ses apprentissages aussi à ce jeune-là. Par exemple, si je vais le rencontrer à 10 h et qu'à 11 h il a un examen de math, ben je ne vais pas le rencontrer à 10 h parce que ça ne me tente pas qu'il soit bouleversé. Fait que c'est aussi cette collaboration-là qui a peut-être l'air banale, mais qui est nécessaire là. (Lyne)

C'est sans oublier que le tout doit se faire en tenant compte du désir de l'enfant à être soutenu. Car il pourrait ne pas vouloir être aidé. Il faut donc savoir respecter son rythme.

4.4.2.5 La collaboration en lien avec d'autres intervenants ou organisations

La collaboration avec d'autres intervenants ou des organismes extérieurs du milieu scolaire peut être aussi importante dans les cas de deuil. Pour les participantes provenant du réseau des services sociaux, la collaboration peut se faire avec différents intervenants ou professionnels du CLSC.

Mais ce qui est important aussi, quand moi je me sens limitée, c'est d'aller chercher, que ce soit au niveau de ma SAC, qui est ma spécialiste en activités cliniques, d'aller voir avec elle, d'aller voir avec mes autres collègues aussi parce que veux, veux pas, entres intervenants on se parle des fois de nos familles donc je peux aller voir que [...] ma collègue a travaillé avec telle famille le deuil, je vais aller voir ce qu'elle a fait. [...] je peux interpeler mes collègues de santé mentale jeunesse aussi. (Sophie)

Pour celles qui travaillent dans une équipe-école, elles auront parfois besoin de référer des cas au CLSC lorsque les besoins dépassent leur mandat. Elles serviront de courroies de transmission entre l'enfant, la famille et les services sociaux. Anne rapporte également la possibilité de travailler en collaboration avec les centres de pédiatrie sociale ou avec des psychologues. Dans ce dernier cas, elle trouve que l'addition de leur travail respectif est souvent complémentaire et plus efficace.

Toutefois, lorsqu'une situation nécessite une certaine expertise, la plupart des participantes nous ont mentionné qu'elles n'hésitent pas à la solliciter et à collaborer avec les organismes spécialisés en la matière tels que Deuil-Jeunesse, la Maison des Petits Tournesols ou la Maison Monbourquette.

4.4.2.6 La collaboration et ses leviers

Une fois les caractéristiques des différents types de collaboration exposées, certains éléments feront en sorte de faciliter la collaboration entre les travailleurs sociaux et les autres milieux, à commencer par des mesures en milieu scolaire. Pour plusieurs, le travail de collaboration sera plus facile lorsqu'il y a un bon lien entre les intervenants sociaux et les directions d'école et que ces dernières sont "proservices" :

[...] je trouve, ben c'est la façon que je nomme ça, des directions prosociales dans le sens qu'ils ne sont pas juste dans leur rôle de direction, l'apprentissage, l'académique, ils sont sensibles à l'enfant dans sa globalité, à ce que les enfants peuvent vivre, aux impacts de tout ce qui se passe à l'extérieur de l'école sur l'enfant et qui ont cette sensibilité-là. Fait qu'ils vont avoir les réflexes de me consulter. (Édith)

De la sorte, le milieu scolaire reconnaît l'apport des travailleurs sociaux et de leurs avis cliniques. Toutefois, cela demande un effort de ces derniers, surtout ceux relevant des

CIUSSS puisqu'ils doivent être proactifs dans les écoles afin de ne pas se faire oublier. Tel est le défi pour eux, considérant qu'ils n'y sont pas présents à temps plein. Se faire voir dans les couloirs de l'école, se présenter aux rencontres de début d'année, définir et réexpliquer le rôle des travailleurs sociaux, surtout dans les cas de deuil, faire alliance avec les enseignants sont des gestes à faire pour développer et entretenir la collaboration avec les autres intervenants. L'élaboration de plans de services individualisés s'avère être aussi un outil qui aide grandement à bien comprendre les rôles de chacun, à répartir les tâches entre les acteurs concernés et à assurer une complémentarité dans les services offerts.

Aux yeux des travailleuses sociales qui œuvrent à même le milieu scolaire, leur présence dans les écoles favorise assurément la collaboration et, par le fait même, le développement d'un lien de confiance. Elles sont vues comme étant n'importe quels autres intervenants. « Je croise mes clients, moi, dans les cadres de portes, dans les corridors, j'ai des câlins, j'ai des « quand est-ce qu'on va se voir ». Tu n'as pas ça au CLSC là » (Marie). Être dans les écoles donne alors un accès plus direct au travailleur social et permet une plus grande proximité avec la clientèle. Pour certaines, comme Justine, en plus d'être installée dans le quotidien, la présence de ces professionnels offre, d'une part, une meilleure position pour évaluer les besoins et, d'autre part, permet un accès plus facile aux services. Amélie, Marie, Justine et Anne ont souligné à cet égard que cette façon de fonctionner est moins compliquée pour les parents, peut-être plus sécurisante et faire moins peur :

Mais au moins, ils savent qu'ils ne seront pas nécessairement obligés de se pointer au CLSC parce que ça, c'est un avantage d'être oui un employé du CLSC, mais d'être prêté aux écoles, on donne une accessibilité aux services que certains parents n'auraient pas tendance à aller vers le CLSC. Ton école de quartier est à trois coins de rue tandis que ton CLSC est à 15 coins de rue. (Amélie)

Et cela a davantage de sens lorsqu'un enfant et sa famille vivent un deuil :

L'avantage d'être en milieu scolaire, c'est qu'au moins, parce que [...] la personne qui vit tous ces deuils-là et ce stress-là, en plus de devoir accepter la perte d'un être proche, ça ne veut pas dire qu'elle a l'énergie de se pointer quelque part pour aller se chercher de l'aide. Si tu as l'avantage d'être déjà dans un milieu où tu vas avoir accès à l'enfant, que tu vois l'impact que peut avoir le deuil sur l'enfant ou la situation, c'est que là tu vas être capable de voir [...] que cette famille-là pourrait avoir besoin du soutien. (Justine)

Être dans le milieu scolaire permet alors aux travailleurs sociaux d'avoir une plus grande flexibilité dans l'intervention, chose qui est appréciée par les familles. De plus, le fait d'avoir un pied dans le CIUSSS apporte une certaine sécurité aux familles puisque les travailleurs sociaux dans les écoles connaissent très bien le système, les services et les autres intervenants du CLSC. Se sentir accompagné de la sorte dans le réseau améliore donc le travail de collaboration, car les liens entre les différents acteurs peuvent se faire plus facilement.

Pour ce qui est de l'enfant et sa sphère familiale, trois éléments favoriseront la collaboration. La première est l'autorisation parentale à recevoir des services. La deuxième est de consentir à ce qu'il y ait un corridor de communication entre les différents milieux impliqués. Une bonne communication fait en sorte que les gens travaillent mieux ensemble. De la même façon, il peut être bénéfique de rassurer les familles en les rencontrant et en leur expliquant le rôle des travailleurs sociaux, car la profession leur est souvent méconnue. Le troisième facteur qui facilitera le travail de collaboration est l'adaptation du travailleur social à chaque famille. Selon Édith, cela passe par l'ouverture à l'autre dans le deuil, car ce n'est pas parce qu'un enfant ou une famille a vécu un événement d'une telle façon que toutes les autres le vivront de manière identique. L'intervenant se doit donc d'être à l'écoute des besoins, respecter le rythme du ou des parents, mais aussi celui de l'enfant.

4.4.2.7 La collaboration et ses difficultés

Si certains éléments sont favorables au travail de collaboration, d'autres le rendent plus difficile. Les participantes à la recherche en ont soulevé quelques-uns. À commencer par des difficultés en lien avec le milieu scolaire. Bien que, avec certaines équipes-écoles, le manque de communication, de connaissances, d'adaptation et d'ouverture dans les situations d'élèves endeuillés ait été nommé comme étant un frein, un des principaux obstacles est la méconnaissance du rôle des travailleurs sociaux par les intervenants scolaires. Qui plus est, on ne pense pas à faire appel à eux pour les cas de deuil. « Mais souvent ils vont penser que ça prend le psychologue. Il y a comme un genre de préjugé sur ce qu'on fait » dira Claire. Pour Amélie, beaucoup de gens confondent les deux professions. À la limite, Lyne trouve que les frontières entre différents professionnels (par exemple : travailleurs sociaux, psychologues, psychoéducateurs) sont mal définies. Le deuil est alors, la plupart du temps, associé à la psychologie. Ce qui peut expliquer également la méconnaissance des rôles est le roulement du personnel, principalement chez les enseignants, dans les équipes-écoles. Selon Sophie et Amélie, ce fait peut avoir un impact sur l'interpellation des travailleurs sociaux et sur l'offre des services.

À cela s'ajoute la sous-utilisation des travailleurs sociaux due au manque de présence dans les écoles. Cela peut s'expliquer par le fait que celles qui œuvrent au sein d'un programme scolaire ont souvent beaucoup d'écoles attitrées et que le temps qu'elles peuvent y consacrer a été réduit. L'absence peut alors créer l'oubli, rendre difficile la création de liens avec le personnel scolaire et limiter les références aux services sociaux. Il y a alors possibilité de perdre dans les mailles du filet des familles qui auraient besoin de soutien. Cela est aussi vrai pour les travailleuses sociales qui ont été retirées des écoles et qui ne font pas partie d'un programme scolaire : « il y a peut-être

un côté négatif où on a un peu moins le lien avec les écoles, avec les partenaires scolaires » (Patricia). C'est ce qui fait dire à Lyne que le retour des travailleurs sociaux dans les écoles est plus que souhaitable.

Finalement, il faut considérer comme étant un obstacle au travail collaboratif les limites des suivis scolaires. Cela se traduit principalement par le manque de temps que les travailleurs sociaux peuvent consacrer à leurs cas, d'autant plus qu'ils ont beaucoup de problématiques scolaires à gérer. Il devient impossible pour les intervenants de prendre en charge toutes les problématiques scolaires qui existent, même ceux qui découlent d'un deuil : « Tu comprendras qu'il faut être magané là pour qu'on me réfère » (Marie). À cela s'ajoute le manque d'outils pour intervenir dans les cas de deuil.

Quant aux familles, il y a quelques obstacles qui peuvent être un frein à la collaboration. Dans un premier temps, il s'avère plus difficile de travailler de façon conjointe lorsque le personnel scolaire et les travailleurs sociaux ne respectent pas les besoins et les désirs de la famille. Dans un deuxième temps, les problèmes de communication peuvent aussi rendre l'exercice difficile. Sans en être la seule cause, cela peut s'expliquer notamment lorsque les parents ont une méfiance par rapport aux institutions (école ou CLSC) : « [...] parce que travailleur social, ça fait peur aux gens [...] ils associent ça à la protection de la jeunesse, aux troubles de [comportements], de retirer les enfants » (Patricia). À cet égard, Marie souligne que cette méfiance lui semble plus présente dans les écoles défavorisées ou chez les gens issus de l'immigration. Comme il en a déjà été question plus haut, le rôle des travailleurs sociaux scolaires n'est pas toujours clair pour la population en général. Cela étant dit, intervenir dans les cas de deuil peut être difficile lorsque la famille ne veut pas d'aide ou que leur demande n'est pas claire. Ça peut l'être aussi lorsque les parents ne sont pas au courant des services disponibles. Inévitablement, cela va jouer sur l'autorisation ou le consentement des parents à recevoir de l'aide tant pour eux que pour leur enfant. Finalement, la collaboration peut être plus compliquée entre le travailleur social et les parents lorsque ces derniers, qui

peuvent eux aussi être en deuil, manquent de disponibilité pour s'engager dans une démarche de soutien comme le démontre l'exemple de Marie :

Quand j'ai rencontré la mère, elle m'a dit clairement... elle reconnaissait des difficultés de son garçon, mais n'était pas disponible à venir en rencontre. Je l'ai perdue de vue après une fois alors que ça s'était super bien passé dans la rencontre. (Marie)

Ces situations ne sont pas idéales, surtout si on estime qu'une forme quelconque d'accompagnement pourrait être bénéfique, particulièrement pour l'enfant.

4.5 Les pratiques souhaitées en lien avec les situations de deuil

Le dernier thème touche au cinquième objectif spécifique de cette recherche et concerne les pratiques souhaitées en lien avec les situations de deuil. Ce que nous remarquons d'emblée, c'est le consensus qu'il y a autour du besoin de développer des connaissances et d'avoir accès à des formations et à des outils. Nous remarquons tout de même quelques différences. Cela s'explique, d'une part, par la diversité des milieux de travail, mais aussi par les différentes expériences personnelles et professionnelles vécues par chacune des participantes.

Le point qui rallie la majorité des participantes est celui d'avoir davantage de connaissances sur le deuil. À cet effet, elles affirment qu'elles aimeraient que l'on parle davantage de cette thématique. Et lorsqu'on leur demande de quel genre de connaissances elles auraient besoin, certaines répondent :

Quels genres de connaissances ? Ben peut-être justement est-ce que vraiment il y a de grandes différences entre le deuil chez l'enfant versus l'adolescent versus

l'adulte? J'imagine qu'il doit y avoir des façons d'approcher ça qui sont un peu différentes. Même si je pense que l'enfant va vivre un peu les mêmes étapes que n'importe qui à travers ça. Mais peut-être qu'il y a des différences pour les enfants auxquelles on devrait porter une attention plus particulière. (Anne)

Lyne, quant à elle, précise ce qui pourrait lui être utile :

Je ne le sais pas, je pense que la notion de deuil est peut-être à expliquer ou je pense que de vraiment... la compréhension d'un deuil pour un enfant et comment intervenir, d'avoir des outils concrets ou qu'est-ce... on dirait qu'on a tout le temps peur de... faut pas dire ça et ça va comme le rendre plus triste. Fait que peut-être un peu quoi dire, quoi ne pas dire là si je peux dire ça comme ça ou des outils ou des pistes d'intervention, ça pourrait être aidant. (Lyne)

Autrement, Geneviève trouve qu'il manque d'écrits et d'outils sur le deuil des enfants. Justine, pour sa part, aimerait que les recherches sur le deuil soient plus accessibles. Par le fait même, elles souhaitent qu'il y ait plus de formations. La solution pour pallier ce problème serait peut-être de transmettre des connaissances sur le deuil dans la formation universitaire en travail social.

[...] ça ne devrait pas juste être optionnel parce que dans notre rôle de travailleur social, peu importe on est où, que ce soit en CLSC, en milieu scolaire, qu'on soit dans un centre de réadaptation, il y aura toujours des enfants qui vont vivre des deuils. Donc on devrait minimalement... ça devrait faire partie du parcours [...]. (Geneviève)

Patricia ajoute qu'une formation sur le deuil selon les cultures pourrait aussi être bénéfique considérant que, dans la région du Grand Montréal, la composante multiethnique est une caractéristique de la population. Pour sa part, Justine souhaite un retour au travail social de groupe et aimerait, pour ce faire, avoir des formations sur l'intervention de groupe auprès des endeuillés.

En complément à tout cela, ce qui ressort également du discours des participantes, c'est l'association qu'elles font entre la formation et le besoin d'avoir des outils concrets permettant de bien accompagner, principalement, les enfants :

[...] s'assurer qu'on ait la formation nécessaire pour accompagner les enfants parce que je trouve que des fois, on peut, oui, on peut avoir de bonnes intentions, mais que l'accompagnement ne soit pas du tout efficace pis aidant pour l'enfant parce qu'on n'est pas outillé. (Geneviève)

Ce à quoi Justine ajoute :

C'est sûr qu'on a envie de sentir qu'on va bien les guider pis bien les accompagner. Je pense qu'on a à gagner d'avoir plus accès possible à de bons outils pour s'assurer qu'on va être bienveillant dans notre façon de faire. (Justine)

Toutefois, Geneviève va plus loin dans sa réflexion en spécifiant que, pour elle, la nécessité d'être outillé n'appartient pas seulement aux travailleurs sociaux, mais aussi à tous les acteurs du milieu scolaire :

[...] le comment bien accompagner, ben chaque acteur a son rôle et surtout au niveau scolaire, c'est quoi le rôle de l'enseignant ? Est-ce qu'il y a des outils que l'enseignant peut avoir, est-ce que l'éducateur spécialisé a des outils qu'il peut avoir, est-ce que les professionnels ont des outils ? C'est un peu ça parce que moi si je regarde le monde chez nous, ils sont dépourvus là, outre moi, c'est ça... (Geneviève)

Cela fait écho au souhait de Patricia qui pense qu'il serait intéressant, dans pareille situation, de miser sur le travail multidisciplinaire. Même si, du même souffle, elle se demande s'il ne serait pas mieux, dans son milieu, qu'il y ait un travailleur social dont la spécialité serait le deuil. Il pourrait ainsi s'occuper de tous ces cas. Une position qui

contraste avec celle de Justine qui, elle, croit que tous les travailleurs sociaux devraient développer une expertise par rapport à l'accompagnement dans le deuil.

En résumé, les données recueillies lors des entretiens avec nos dix participantes nous ont permis de décrire les connaissances qu'elles ont par rapport au deuil, dont celui de l'enfant, autant d'un point de vue théorique qu'expérientiel. Par la suite, les récits de ces intervenantes ont mis en lumière l'apport des travailleurs sociaux dans les situations de deuil vécu par les élèves en milieu scolaire primaire. Il a ainsi été question de leurs rôles et des types d'interventions qu'elles ont eu à faire lorsqu'elles ont été sollicitées dans de telles circonstances. L'avant-dernier point qui a été abordé s'est intéressé aux différentes composantes de la collaboration entre les travailleurs sociaux et les autres acteurs impliqués quand la perte d'un être cher touche un enfant de l'école en soulevant notamment les leviers et les obstacles à ladite collaboration. Finalement, nous avons présenté les pratiques souhaitées par les participantes en lien avec les situations de deuil. Tous ces résultats feront l'objet d'une discussion et d'une analyse telles que présentées au chapitre suivant.

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous venons de voir les principaux résultats au chapitre précédent. Ce chapitre-ci a pour objectif, d'une part, de mettre en relation les résultats des données recueillies auprès des participantes avec les notions vues dans la problématique et le cadre conceptuel et, d'autre part, de les interpréter à la lumière des écrits déjà existants. De la sorte, nous répondrons aux questions de recherche qui sont de savoir, rappelons-le, 1) *Comment les travailleurs sociaux sont impliqués dans les situations d'enfants vivant le deuil d'une personne significative en milieu scolaire primaire ?* ; 2) *Comment cela se traduit-il sur le plan de la collaboration entre les différents acteurs concernés (travailleurs sociaux, enseignants, membres du personnel scolaire, enfant, parent) ?* Cela nous permettra également de répondre aux cinq objectifs spécifiques, soit : 1) décrire les connaissances du deuil chez l'enfant des travailleurs sociaux en milieu scolaire; 2) décrire le rôle qu'ils ont ou qu'ils pourraient jouer dans des situations d'enfants endeuillés; 3) décrire les types de situations dans lesquelles ils se trouvent ou peuvent être appelés à intervenir; 4) décrire les caractéristiques, les leviers et les difficultés qui influencent la collaboration entre les travailleurs sociaux, le milieu scolaire et les parents dans ce genre de situation; 5) identifier les pratiques souhaitées par les travailleurs sociaux en lien avec les situations de deuil chez les élèves. Pour ce faire, nous aborderons, dans un premier temps, la prise en compte de l'enfant endeuillé par le milieu scolaire. Ensuite, nous discuterons des différents éléments relatifs à la compétence des travailleurs sociaux en milieu scolaire à intervenir dans les situations

de deuil. Finalement, nous nous intéresserons aux pratiques collaboratives et à ses différentes influences dans de pareilles circonstances.

5.1 La prise en compte de l'enfant endeuillé par le milieu scolaire

Avant de nous attarder à l'implication des travailleurs sociaux en milieu scolaire lors de situations de deuil chez un élève, il est pertinent de parler de la prise en compte de l'enfant endeuillé par le milieu scolaire. À cet effet, un des points qui est ressorti des résultats, notamment de l'entrevue d'Anne, est justement la difficulté pour certains milieux scolaires de prendre en compte les répercussions de la mort d'un être cher chez les enfants. Les expériences d'Anne offrent à cet effet un éclairage intéressant sur la reconnaissance du vécu de l'enfant par le milieu scolaire, bien qu'il nous soit impossible de généraliser à l'ensemble des institutions scolaires.

Rappelons à cet effet qu'Anne est travailleuse sociale dans une école spécialisée qui reçoit, entre autres, des enfants qui ont des besoins particuliers que leur milieu d'origine ne peut plus ou ne peut pas fournir. Parmi les élèves dont elle assurait le suivi, plusieurs avaient perdu un proche, au moins dans l'année précédant leur arrivée en école spécialisée. Selon ce qu'elle a pu constater, ces élèves n'étaient pas des élèves qui avaient réellement besoin d'aller dans une école particulière, car comme nous l'avons déjà soulevé au chapitre précédent, ils ont pu retourner facilement et rapidement à l'école régulière. Ce sont des cas pour lesquels Anne en a conclu qu'il s'agissait d'enfants ayant des difficultés situationnelles en lien avec le deuil. Ainsi, le vécu du deuil n'a pas été considéré par les écoles dans l'apparition ou le maintien de comportements alors que c'est entre autres par ce canal que l'enfant exprimera la souffrance qu'il vit à la suite de la perte d'un être cher (Bacqué et Hanus, 2016).

Ce que nous constatons alors, c'est que l'expérience de cette travailleuse sociale correspond à ce que Dyregrov *et al.* (2013) ont constaté dans leur étude à savoir que les milieux scolaires comprendraient mal ce que représente le deuil chez un jeune. Cela est aussi en phase avec ce que disent Ray (2013), Fawer Caputo (2015, 2017) et Tête et Séjourné (2015) qui affirment que le vécu du deuil de l'enfant à travers le temps peut également passer inaperçu au sein des institutions scolaires.

Ainsi, lorsque nous portons attention aux cas d'Anne et aux affirmations de ces auteurs, au regard de l'approche écosystémique, il nous est alors possible de les associer au chronosystème, où les changements s'observent dans le temps (Damant *et al.*, 2001), car cela correspond tout à fait aux particularités du deuil chez l'enfant puisque nous savons que les manifestations du deuil pourront revenir tout au long du développement de ce dernier. De plus, Fawer Caputo (2018, 2020) souligne que, combiné à cela, le manque de connaissances des intervenants scolaires sur les particularités du deuil pendant l'enfance peut amener ces derniers à avoir une mauvaise lecture des réactions de l'enfant qui sont pourtant en lien avec la mort d'un proche. L'histoire, rapportée par Anne, de l'enfant endeuillé de l'un de ces parents dont les problèmes de comportements étaient en fait une manifestation de son deuil qui n'a pas été pris en compte par son milieu scolaire avant d'être envoyé en école spécialisée, en est un exemple.

La notion de résonance, telle que nous l'avons vue dans la problématique et qui est définie comme étant l'écho du vécu d'une personne sur son propre vécu selon Elkaïm (2010), est également un élément qui ressort des données de recherche comme étant un vecteur dans l'apparition ou le maintien des réactions chez l'élève endeuillé dans le milieu scolaire. À titre d'exemple, Amélie nous l'illustre par le cas d'une enseignante pour qui le vécu d'un élève ayant déjà des difficultés comportementales avait une très forte résonance chez elle. Ainsi, en projetant le vécu de son élève sur sa propre situation familiale (*je ne sais pas ce qu'il arriverait à mon enfant si je n'étais plus là*) et en attribuant les comportements agités de l'enfant seulement à son statut d'endeuillé, elle

était dans l'impossibilité de lui offrir un cadre sécurisant. Cela avait alors pour effet d'alimenter les comportements agités de l'enfant. Dans d'autres témoignages des participantes, nous constatons que la résonance ou le malaise chez certaines enseignantes a été, dans certains cas, une source de survictimisation ou de stigmatisation des enfants endeuillés ayant ainsi eu une certaine influence chez ces derniers (Romano, 2017).

En nous basant sur l'approche écosystémique présentée par Larose *et al.* (2004), nous voyons assurément là l'expression de l'interaction entre les caractéristiques individuelles de l'enfant et celles de différents systèmes dans lequel il évolue. Il s'agit donc d'une valse plus ou moins complexe où s'entremêlent plusieurs éléments (caractéristiques et vécu des enseignants et d'autres intervenants, direction d'écoles et façon de faire propre à chaque milieu scolaire, travailleurs sociaux présents ou non dans les écoles, etc.) qui pourront jouer un rôle dans l'apparition, le maintien ou l'apaisement de comportements ou de manifestations liés au deuil de l'enfant. Mais cela va plus largement que ça puisque dans une perspective plus macro, les tabous et le malaise que suscitent la mort et le deuil dans notre société peuvent aussi apparaître en filigrane dans plusieurs situations. Cela est encore plus marqué et palpable lorsqu'il s'agit du deuil chez un enfant. Pourtant, Romano (2020) pense qu'il faut « [...] oser penser le deuil chez l'enfant, à tous les âges, et non de relayer cette réalité dans le registre de l'impensable » (p. 152). Toutefois, ce n'est pas toujours le cas comme le montrent certains constats qu'ont faits les travailleuses sociales dans le cadre de notre étude sur le rapport des adultes envers l'enfant endeuillé. « Moi, je n'ai pas envie de pleurer avec les enfants ou [d'en] discuter parce que moi, je ne me sens pas bien d'en parler » nous donnait comme exemple Amélie en rapportant les propos d'un intervenant scolaire qu'elle a côtoyé et qui ne voulait pas parler de la mort ou du deuil avec les élèves.

Cela dit, considérant que toutes les participantes de la recherche ont eu à intervenir dans une ou plusieurs situations d'élèves endeuillés, leur apport a assurément eu un effet bénéfique sur les différents systèmes qui ont eu besoin de soutien, d'accompagnement ou d'intervention. À cet égard, elles ont dû prendre en compte la réalité des jeunes endeuillés et en faire prendre conscience aux acteurs des milieux scolaires. C'est d'ailleurs un des aspects que soulève Matta (2008), à savoir que l'objectif des travailleurs sociaux vis-à-vis l'école est justement d'amener les intervenants scolaires à mieux saisir les besoins et les limites de l'élève et de sa famille. C'est entre autres ce que voulait dire Lyne lorsqu'elle a affirmé que c'est à l'école à s'adapter à l'élève vivant un deuil et non l'inverse. Bref, à ce stade-ci, nous pourrions dire que les travailleurs sociaux qui œuvrent dans les milieux scolaires ont toutes les connaissances et les compétences pour s'occuper des cas semblables. La réponse est toutefois plus nuancée. Certes, étant donné la nature de leur travail, ils ont les compétences pour intervenir. Ils ont toutefois des connaissances théoriques insuffisantes ou même manquantes sur le deuil, quoique le cumul d'années d'expérience peut faire office d'un développement d'une certaine forme de savoir.

5.2 Les travailleurs sociaux en milieux scolaires : compétents pour intervenir en situation de deuil ?

Il va sans dire que les travailleurs sociaux qui œuvrent dans le milieu scolaire primaire sont appelés à intervenir dans les situations de deuil vécues par les élèves. Pas dans tous les cas, mais ils le sont. Les participantes nous ont d'ailleurs fait la description des cas où elles ont été sollicitées, que ce soit dans des cas où le proche était décédé ou lorsque le proche était en situation de fin de vie. À cela, il est donc possible de se demander si, comme le prétend Bain (2003), ces professionnels ont les compétences, la formation et les connaissances pour s'occuper de ces cas.

En fait, ce que l'on constate, comme l'ont signalé plusieurs des participantes, c'est que la formation en travail social permet, une fois sur le marché du travail, d'avoir un éventail très vaste de connaissances qui touchent plusieurs problématiques. Contrairement à ce qu'affirme Bain (2003) et Goldsworthy (2005), cela ne touche cependant pas la thématique du deuil. Cela s'apparente davantage à la position de Curren (2007) qui dit que les travailleurs sociaux ne sont pas formés pour intervenir en situation de deuil. Ils n'ont pas de bases théoriques en lien avec le deuil.

Paradoxalement, malgré le manque de savoirs sur le deuil des enfants, comme le mentionne Masson (2015) par rapport aux intervenants scolaires et tel qu'alléguées par les travailleuses sociales que nous avons rencontrées, nous constatons que ces dernières en ont toutefois bel et bien. Ces connaissances proviennent alors de l'expérience, tant personnelle que professionnelle, de ces intervenantes. Il nous est alors possible de parler non pas de savoirs théoriques, mais plutôt de savoirs expérientiels en lien avec le deuil.

5.2.1 Les savoirs expérientiels en matière de deuil

Il est faux de prétendre qu'étant donné que les participantes n'ont pas eu, pour la plupart, de formations abordant la thématique du deuil (tant chez l'adulte que chez l'enfant), qu'elles n'ont pas de connaissances sur le sujet. Le développement de savoirs expérientiels est de toute évidence ce qui se démarque dans les propos des travailleuses sociales participant à la recherche. Plus le nombre d'années passées à exercer la profession de travailleur social est grand (tant dans les milieux scolaires qu'ailleurs), plus les connaissances acquises par expérience augmentent, car ces intervenantes ont eu généralement plus de cas. À cela s'ajoute, pour deux d'entre elles, le développement

de savoirs provenant d'expériences de deuil qu'elles ont personnellement vécues. Nous y reviendrons.

À la lumière des témoignages recueillis, nous avons pu faire le lien entre la notion de connaissances sur le deuil avec le concept que nous pourrions appeler savoirs expérientiels ou, comme le dirait Schön (1994), le savoir caché dans l'agir professionnel. Cet auteur parle d'une épistémologie de la pratique. Ainsi, par rapport à l'utilisation des expériences antérieures, Schön (1994) affirme, en parlant des praticiens, que ces derniers sont

[...] en mesure de considérer des situations nouvelles comme si elles nous étaient familières, ce qui nous permet de réagir en face de celles-là comme si nous étions en terrain connu ; ce qui nous permet aussi de reporter notre expérience pour traiter ce cas singulier. C'est notre capacité de *voir le présent comme une variante du passé et d'agir en conséquence* qui nous permet d'appréhender les problèmes qui ne cadrent pas tout à fait avec les règles établies. (p. 178)

De la sorte, même si les participantes n'étaient pas en mesure de faire des liens avec la théorie ou les auteurs qui ont écrit sur le sujet du deuil, les savoirs généraux issus de la pratique du travail social ont pu être transférables aux situations de deuil. C'est ce qui peut expliquer le fait que, malgré le manque de connaissances théoriques sur le deuil, la majorité des participantes à la recherche ont été en mesure d'intervenir adéquatement lorsqu'elles ont été sollicitées. Comme le disait Édith, il faut savoir utiliser le bon sens et ses réflexes d'intervention.

Cependant, pour revenir et conclure sur le savoir expérientiel personnel, il demeure clair que le savoir sur le deuil tiré de l'expérience personnelle vécue ne doit pas servir uniquement de base de référence. Geneviève le mentionnait d'ailleurs puisqu'elle considère que le vécu de l'un ne peut se transposer sur le vécu de l'autre. C'est d'ailleurs ce vers quoi tend aussi Masson (2019) qui préconise, chez les intervenants,

de privilégier les savoirs théoriques plutôt que les savoirs personnels dans l'intervention. Même si la théorie doit être priorisée, il ne faut peut-être pas jeter le bébé avec l'eau du bain puisque, comme le montrent nos résultats et ceux de quelques autres études (Papadatou *et al.*, 2002 ; Kahn, 2013 ; Ray, 2013), le fait d'avoir vécu des deuils permet, chez les adultes, d'avoir une plus grande sensibilité face aux élèves endeuillés, tant chez les enseignants que chez les autres professionnels, dont les travailleurs sociaux. Cela rejoint les propos de Josée Jacques (2020) qui croit qu'en tant qu'adulte, le fait de se questionner sur ses propres pertes peut être aidant. Elle spécifie d'ailleurs que

cette réflexion ne cherche pas à établir des comparaisons entre [n]otre expérience et celle de l'enfant. Il s'agit tout simplement de réaliser l'ampleur et la diversité des réactions, et de repérer les ressources qui ont été aidantes. Celles-ci peuvent être source d'inspiration dans [n]otre façon d'accompagner et de soutenir l'enfant endeuillé. (p. 95)

Cela dit, malgré la capacité d'adaptation de l'intervention à des situations spécifiques comme celle du deuil, l'acquisition de notions particulières (par exemple, définir ce qu'est le deuil, distinguer le deuil de l'enfant et de celui de l'adulte, mieux définir les particularités et les manifestations du deuil de l'enfant, connaître les moyens d'intervention ainsi que les outils à utiliser avec les enfants dans ce genre de situation) est le souhait qui a été nommé le plus souvent par les participantes, y compris pour celles qui avaient déjà eu des formations sur cette thématique, ces dernières réitérant le besoin de rafraîchir leurs connaissances.

5.2.2 Vers une validation et une consolidation des connaissances

Malgré leur manque de savoirs théoriques, il est clair que les observations faites par plusieurs des participantes font écho à ce que la littérature dit par rapport au deuil chez les enfants. Leurs connaissances concernent autant les enfants et leur famille (notion de deuil anticipé, particularités et manifestations du deuil chez l'enfant, effets du deuil lorsque des problématiques sont déjà existantes ou que l'enfant provient d'un milieu défavorisé, etc.) que le milieu scolaire (privilégier l'adulte qui a un lien avec l'enfant, manque de sensibilité envers l'élève endeuillé). Dans le cadre de leurs fonctions, plusieurs d'entre elles ont aussi été capables de percevoir le malaise des adultes face aux situations de deuil chez l'enfant. Bref, ces travailleuses sociales ne sont pas complètement déphasées par rapport à ce que l'on retrouve dans les écrits.

La seule notion théorique dont quelques participantes ont fait mention est celle du modèle des étapes du deuil. De la sorte, certaines, dans leurs interventions, identifiaient avec les enfants l'étape à laquelle ils étaient rendus dans leur processus de deuil. Ce modèle ne fait cependant pas consensus dans la littérature (Masson, 2019), mais il semble être toujours aussi bien ancré dans les mentalités. Certaines participantes connaissaient d'ailleurs le modèle étapiste du deuil mis de l'avant par Elisabeth Kübler-Ross ou par Jean Monbourquette¹¹. Toutefois, considérant que le deuil chez l'enfant évoluera au fur et à mesure de son développement et de sa compréhension du concept de la mort (la notion de circularité du deuil de Masson, 2010, 2019), l'utilisation des étapes du deuil qui semble être mal adaptée pour expliquer le vécu de deuil chez l'adulte l'est encore moins pour saisir la réalité du jeune endeuillé. Il existe pourtant d'autres approches ou modèles théoriques sur le deuil qui mériteraient d'être mieux

¹¹ Ce modèle suggère que le travail de deuil procède en des étapes succinctes, dont le nombre varie, pour finalement aboutir à la résolution du deuil.

connus, les tâches du deuil¹², les phases du deuil¹³ ou la notion de la résilience dans le deuil¹⁴ n'en sont que quelques exemples. Cela nous porte à penser que la popularité du modèle par étapes vient peut-être éclipser les possibilités d'explorer les autres modèles par les intervenants, et ce malgré l'existence de connaissances scientifiques à leur sujet. Or, selon ce que les participantes nous ont raconté, les constats qu'elles ont faits dans plusieurs cas n'ont généralement pas ou peu de lien avec l'approche des étapes du deuil, mais touchent davantage des notions et particularités propres au deuil chez l'enfant telles qu'avancées par des auteurs et spécialistes de la question comme Bacqué et Hanus (2016), Hanus et Sourkes (1997), Masson (2010, 2015, 2019) et Romano (2009a, 2009b, 2015, 2017).

Ce dont on se rend également compte, par rapport à la question du sentiment d'être outillé à intervenir dans les situations d'élèves endeuillés, est qu'en dépit de savoirs explicites, elles ont toutes été capables d'obtenir différentes informations pouvant, d'une part, leur être utiles et, d'autre part, leur permettre d'innover dans l'intervention. De plus, lorsque nous nous attardons aux rôles et aux types d'interventions qu'elles ont su mettre en œuvre auprès des enfants et de leur famille, du milieu scolaire et des autres élèves, nous pouvons affirmer que le manque de connaissances n'a pas été un frein à leur implication. Il s'agit cependant d'un aspect pour lequel nous n'avons pas trouvé d'écho dans les écrits pouvant soutenir spécifiquement cette observation.

¹² Les tâches du deuil, proposé par J. William Worden (1996), font référence à l'accomplissement de différentes tâches (reconnaître la perte, vivre les émotions liées au deuil, s'ajuster à la perte et se réinvestir dans d'autres relations), sans ordre préétabli, afin d'en arriver à la résolution du deuil.

¹³ Pour les phases du deuil, on considère le deuil comme étant un processus qui se déroule en trois ou quatre phases pendant lesquelles la personne endeuillée s'adaptera tranquillement à la perte de l'être cher.

¹⁴ Selon George A. Bonanno (2004), la résilience dans un cas de deuil serait plus fréquente qu'on le pense. Ainsi, l'humain a des ressources innées telles que l'expression des émotions comme la tristesse ou la joie et c'est l'oscillation entre ces différentes émotions qui permet à la personne en deuil de garder un certain équilibre et de s'adapter graduellement à la perte (Bonanno, 2011).

Malgré tout cela, les participantes restent avec des questions auxquelles elles souhaiteraient avoir des réponses. Cela est intimement lié au cinquième objectif de la recherche, soit identifier les pratiques souhaitées en lien avec les situations de deuil chez les élèves. Nous voyons là un besoin de valider voire consolider les connaissances qu'elles ont, d'une façon ou d'une autre, su développer. Avec la nécessité d'avoir des formations diverses sur le deuil (par exemple en lien avec l'enfant ou en fonction des différentes cultures), l'autre élément qui semble vraiment important pour les participantes est d'avoir accès à des outils d'intervention pouvant ainsi les aider à mieux accompagner ceux qui en ont besoin. Non seulement ces outils doivent-ils être accessibles aux travailleurs sociaux, mais aussi à l'ensemble du personnel scolaire comme le croit Geneviève, car ces derniers ne sont pas, eux aussi, formés et outillés pour agir en pareille circonstance. Cela converge avec les écrits de Papadatou *et al.* (2002), Dyregrov *et al.* (2013), Kahn (2013), Ray (2013) et Masson, 2019) qui font le même constat. Cela fait sens si, comme le mentionne Masson (2010, 2019), l'on veut que tous les adultes des différents systèmes de l'enfant puissent se sentir concernés par sa situation et être aidant.

Une fois tout ceci exposé, cela nous amène à nous intéresser à l'apport des travailleurs sociaux dans les milieux scolaires primaires lorsque des élèves vivent le deuil d'un de leur proche. À vrai dire, nous constatons que leur implication, lorsque requise, s'avère somme toute pertinente.

5.2.3 Apport des travailleurs sociaux dans les cas de deuil

Quelques auteures telles que Masson (2015) ainsi que Tête et Séjourné (2015) ont souligné qu'un enfant endeuillé n'a pas nécessairement besoin d'avoir un suivi avec un spécialiste ou un professionnel, et ce même à l'école. La plupart des participantes

pensent exactement la même chose. À cet effet, elles priorisent d'abord et avant tout le soutien des enseignants ou de toute autre personne significative auprès de l'enfant en deuil. En revanche, une fois cela dit, il faut voir l'apport des travailleurs sociaux de façon plus large, car des acteurs du mésosystème enfant-famille-école pourraient aussi bénéficier de l'expertise de ces intervenants.

À la base, lorsque nous nous attardons aux rôles que les participantes nous ont mentionnés, nous nous rendons compte que ces derniers sont assez généraux et peuvent s'appliquer à n'importe quelle situation. Ça demeure très conforme au *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire* (Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, 1997). Les rôles dont il est question principalement sont d'évaluer les situations et de faire des références, d'intervenir auprès des personnes ou organisations lorsque nécessaire, de faciliter les interactions entre les différents acteurs, et finalement, de coacher, sensibiliser, soutenir et conseiller ceux qui en ont besoin. Cela correspond assez bien aux quatre axes de la spécificité des travailleurs sociaux en milieu scolaire (vision globale des situations, interventions auprès des familles comme champ d'expertise, interventions auprès du milieu scolaire et lien avec les ressources) tels que décrits par Matta (2008). Ce qui fait en sorte que l'action des travailleurs sociaux dans les situations de deuil en milieu scolaire primaire s'inscrit aussi dans cette lignée.

C'est davantage sur le plan des différents types d'intervention et des différentes catégories d'acteurs auprès desquels les participantes ont été sollicitées que nous remarquons de quelles façons les travailleurs sociaux peuvent être utiles. Dans notre analyse des résultats, nous avons séparé les différentes interventions qu'elles ont effectuées en fonction de groupes distincts (enfant, parents et famille, personnel scolaire, autres élèves). Il faut noter que malgré ce découpage, il existe une complémentarité dynamique (Larose *et al.* 2004) entre chacun des groupes auprès de qui les travailleurs sociaux interviennent. Nous en avons fait notamment référence,

d'entrée de jeu, au début du chapitre, lorsqu'il a été question de la prise en compte des enfants endeuillés par le milieu scolaire. Ainsi, il est difficile de prendre chaque groupe séparément, car ils s'influencent mutuellement. C'est ce qui explique, par exemple, qu'il est judicieux d'informer le milieu scolaire des mesures en lien avec le deuil qui sont mises en place à la maison au cas où celles-ci auraient des répercussions à l'école (Sophie) ou qu'il peut s'avérer nécessaire de faire des ateliers avec les autres élèves de la classe parce qu'ils sont, par la bande, confrontés à la mort vécue par l'ami endeuillé (Amélie). C'est là que l'on constate la particularité du travail social en milieu scolaire où, même dans les cas de deuil, l'intervenant social est appelé à « situer son action à la jonction de l'établissement scolaire, du réseau des pairs et du milieu familial » (Matta, 2008, p. 56).

De plus, en tenant compte des propos exprimés par les participantes, il nous semble clair qu'il y a un besoin à ce que des travailleurs sociaux en milieu scolaire puissent faire des interventions dans les cas d'élèves vivant le deuil d'un proche. Cela s'explique par le fait que l'école est un lieu de proximité pour les familles. Car, comme l'a souligné Geneviève, les parents ne vont pas nécessairement de facto aller chercher de l'aide à l'extérieur, encore moins s'ils n'ont pas les moyens financiers pour se tourner vers le privé. Amélie et Justine ont d'ailleurs souligné qu'il est plus simple pour les familles de savoir qu'il y a des intervenants sociaux dans les écoles pour les aider. Ainsi, ça limite le nombre d'endroits où les parents peuvent se référer, car, comme le disait Justine, lorsqu'une famille est en deuil, l'énergie n'est peut-être pas au rendez-vous pour se promener d'une place à l'autre afin d'obtenir du soutien et des services. Constatations qui sont en lien avec les travaux de Masson (2019) qui souligne l'importance, pour les parents, d'être informés des ressources qui peuvent leur être disponibles, particulièrement à l'école, car les intervenants scolaires sont les mieux placés pour transmettre ces informations.

Nous constatons également que les participantes n'hésitent pas à référer à des organismes ou à des spécialistes en matière de deuil lorsqu'elles sentent qu'une situation demande une intervention plus pointue ou que cela dépasse leurs compétences. Même si elles souhaiteraient avoir des connaissances et des outils pour bien accompagner dans le deuil, les participantes sont bien conscientes des limites que cela impose. Plusieurs nous l'ont d'ailleurs mentionné, elles ne sont pas et ne deviendront pas des spécialistes du deuil. Cela rejoint les propos de Josée Masson (2019) qui distingue l'accompagnement de l'intervention dans le deuil. Dans le premier cas, une formation de base suffit, ce qui permet à l'intervenant d'offrir à l'enfant « une tribune où il sera écouté, normalisé, où il pourra être informé des concepts de base sur le deuil et où l'on maintiendra ses facteurs de protections » (Masson, 2019, p. 326). Alors que pour l'intervention, qui exige une formation particulière, cela s'applique davantage lorsque le deuil est complexe ou qu'il y a des séquelles (Masson, 2019). Les participantes à la recherche, à la lumière des différentes interventions qu'elles ont effectuées dans les situations de deuil, sont manifestement dans la première posture bien qu'elles n'aient pas toutes eu de formation.

Une fois que nous avons établi que les travailleurs sociaux qui œuvrent en milieu scolaire ont des compétences à intervenir dans les situations de deuil chez les élèves, il faut dire que leur sollicitation ne se fait pas d'office. Outre le fait que les enfants n'ont pas nécessairement besoin de voir un professionnel, ce qui influencera l'implication des travailleurs sociaux dans ce genre de situation dépendra de la façon dont s'organise le travail de collaboration entre l'enfant, la famille, l'école et les services sociaux.

5.3 La collaboration et ses influences

Vous connaissez l'adage : « Il faut tout un village pour élever un enfant ». Ce proverbe africain fait référence au fait que l'éducation et le développement d'un enfant appartiennent non seulement aux parents, mais aussi aux autres adultes et institutions qui font partie de l'environnement de la famille. De la sorte, en l'adaptant, nous pourrions dire : « Il faut tout un village pour soutenir un enfant dans le deuil ». C'est un peu ce que dit Masson (2010, 2019) quand elle parle du soutien des jeunes endeuillés comme étant une responsabilité collective. Ce sont là des propos qui ressortent aussi des récits de plusieurs travailleuses sociales rencontrées. Dans une perspective écosystémique comme celle proposée par Bain (2003) et telle que l'ont nommée quelques participantes, cela veut dire que l'un des rôles des travailleurs sociaux est d'être le lien entre tous les acteurs concernés, tant à la maison qu'à l'école et qu'avec la communauté.

Ainsi, nous pouvons dire que les intervenants sociaux sont sollicités lorsque se présentent des cas d'élèves vivant le deuil d'un être cher. En effet, étant donné que toutes les participantes ont eu à intervenir dans au moins une situation de deuil, nous pouvons supposer que les milieux scolaires primaires ont le réflexe de se tourner vers les partenaires que sont les services sociaux lorsque cela se produit à l'école. Ils le font soit par eux-mêmes ou en y référant les familles. Il est difficile cependant de dire si cette pratique est généralisée, car la recherche ne nous a pas permis de vérifier s'il y a une tendance plus grande pour les milieux scolaires à solliciter davantage les travailleurs sociaux que des organismes spécialisés en deuil. Afin de vérifier ce fait, il aurait fallu interroger des directions d'écoles ou des membres du personnel scolaire, ce qui n'était pas le but de cette étude. Dans le cas qui nous occupe, l'interpellation des travailleurs sociaux fait écho aux résultats de la recherche de Matta (2005) où il est stipulé que les équipes-écoles ont généralement tendance à diriger les élèves vers ces professionnels lorsque des situations touchent les problématiques familiales et scolaires, deux sphères que le deuil peut effectivement affecter.

C'est ici qu'entre en ligne de compte la notion de collaboration entre les différents éléments du mésosystème gravitant autour de l'enfant endeuillé. Avec les résultats de la recherche, il nous a été possible de décrire cinq catégories d'éléments avec lesquels les travailleurs sociaux auront à interagir, de façon générale, mais plus particulièrement dans les cas de deuil. Cela correspond au critère de la collaboration selon les contextes (Beaumont *et al.*, 2011) tels qu'exposés dans le cadre conceptuel. Ainsi, en lien avec la collaboration interinstitutionnelle, nous retrouvons le milieu d'affiliation des travailleurs sociaux, le milieu scolaire, les enseignants ainsi que les autres intervenants ou organisations. Pour ce qui est de l'enfant et des parents, il est question du contexte de la collaboration avec les familles (Beaumont *et al.*, 2011).

Ce que nous notons est qu'avant tout, la collaboration doit se faire entre les institutions avant de pouvoir s'étendre aux familles. Cependant, ce qui se démarque dans les résultats est que cette collaboration est teintée d'abord et avant tout par le milieu d'affiliation des travailleurs sociaux. Cet élément aura alors une incidence sur la collaboration avec tous les autres systèmes. Selon Couture (2008), les pratiques collaboratives entre les écoles et les intervenants des CLSC étaient une pratique peu courante vers la fin des années 2000. À ce jour, selon nos données, si nous regardons pour les cas particuliers de deuil, il y a certes différentes formes de collaboration entre les travailleurs sociaux et les milieux scolaires. Ce que nous constatons toutefois, c'est qu'il y a une distinction entre les travailleurs sociaux qui font partie d'une équipe-école ou d'un programme scolaire versus ceux qui font partie d'un programme plus général concernant les jeunes. Ainsi, la différence se retrouve, pour l'intervenant social, dans le fait d'être présent ou non dans les écoles. Cela aura une influence, entre autres, sur le fait qu'il sera sollicité ou pas dans les situations de deuil.

Ainsi, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, l'approche collaborative est caractérisée, entre autres, par la notion d'interdépendance (Beaumont *et al.*, 2011). Le schéma à quatre niveaux du continuum d'interdépendance, qui a été présenté dans le

deuxième chapitre (figure 2.1, p. 31) nous montre que lorsque la collaboration est faible (niveau 1), il est question d'indépendance entre les différentes parties. À l'inverse, lorsqu'il y a une forte collaboration (niveau 4), on parle davantage d'interdépendance. Avec les données analysées, nous remarquons que les travailleuses sociales qui, en regard de leur milieu d'affiliation ou de leur programme, sont couramment ou constamment dans les écoles, se situent plus haut sur le continuum, c'est-à-dire qu'il y aura une plus grande collaboration se traduisant par la sollicitation à intervenir. Ainsi, si elles ne sont pas nécessairement sollicitées, elles seront du moins informées de la situation de deuil chez un élève. C'est le cas, par exemple, d'Anne et de Geneviève qui font directement partie de l'équipe-école. Dans d'autres cas, le fait d'être dans un programme scolaire, d'avoir des écoles attirées ou d'y être souvent présentes fait aussi en sorte qu'elles seront peut-être plus souvent sollicitées, d'une manière ou d'une autre, lorsque se présentera à l'école un enfant endeuillé.

Avec les résultats, nous remarquons aussi qu'il est possible d'élargir la notion d'interdépendance à la collaboration entre les familles et les travailleurs sociaux en milieu scolaire. En effet, le fait d'être présents dans les écoles augmente la visibilité de ces intervenants auprès des parents. De la sorte, il serait plus facile pour ces derniers d'interpeller ou solliciter directement les intervenants sociaux lorsqu'ils en ont besoin.

Un autre aspect qu'il faut regarder dans le travail de collaboration concerne les leviers et les difficultés rencontrées pour sa mise en œuvre, car ces éléments ont également une influence sur l'interpellation des travailleurs sociaux dans les situations de deuil en milieu scolaire primaire. Afin d'illustrer le tout, le tableau 5.1 qui est présenté à la page 125, adapté du tableau 2.1 sur les obstacles à la collaboration (Beaumont *et al.*, 2011), présente les différents leviers et obstacles révélés par les participantes en fonction des différents éléments que cela touche.

Tableau 5.1 Leviers et obstacles dans les pratiques collaboratives interinstitutionnelles et auprès des familles dans les situations de deuil chez l'élève en milieu scolaire primaire

Élément qui est touché	Leviers à la collaboration	Obstacles à la collaboration
Organisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de services individualisés pour départager les rôles et les tâches de chacun des acteurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de temps - Limites des suivis scolaires
Facteurs humains	<ul style="list-style-type: none"> - Être proactif et se faire voir à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'adaptation et d'ouverture dans les situations d'élèves endeuillés - Manque de connaissances
Arrimage des programmes entre les organismes	<ul style="list-style-type: none"> - Présence dans les écoles donne plus grande flexibilité d'intervention - Employé des CIUSSS : permet d'avoir un pied dans le réseau 	<ul style="list-style-type: none"> - Sous-utilisation des travailleurs sociaux par manque de présence
Culture des organisations	<ul style="list-style-type: none"> - Présence dans les écoles développe la confiance et permet la proximité avec la clientèle - Les directions d'école proservices 	<ul style="list-style-type: none"> - Méconnaissances du rôle des travailleurs sociaux par les intervenants scolaires - Manque de communication

Par rapport aux familles	<ul style="list-style-type: none"> - Autorisation parentale à recevoir des services - Consentement à l'établissement d'un corridor de communication - Adaptation des travailleurs sociaux à la réalité de chaque famille 	<ul style="list-style-type: none"> - Non-respect par le personnel scolaire et les travailleurs sociaux des besoins et désirs de la famille - Problèmes de communication - Rôles des travailleurs sociaux peu ou pas connus - Famille ne veut pas d'aide - La demande n'est pas claire - Parents qui ne sont pas au courant des services - Manque de disponibilités des parents
--------------------------	---	---

Adapté du tableau *Obstacles les plus fréquemment rencontrés en contexte de collaboration interinstitutionnelle* présenté par Beaumont *et al.* (2011) dans *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation* (p. 37).

Encore ici, dans une perspective écosystémique, nous constatons que les leviers et les obstacles ont des interactions les l'un par rapport aux autres, mais aussi d'un élément à l'autre. Commençons par les obstacles. Ce qui ressort parmi les résultats comme étant l'élément le plus saillant de la collaboration interinstitutionnelle est la méconnaissance du rôle des travailleurs sociaux par les intervenants scolaires, principalement lorsqu'il est question de situations de deuil. Nous retrouvons cet obstacle dans l'élément *culture des organisations*. À cet effet, l'interconnaissance des différentes professions, tant sur le plan des rôles que des responsabilités, est une des conditions particulières de l'approche collaborative (Beaumont *et al.*, 2011). Si, en temps normal, « [l]es travailleurs sociaux déplorent la méconnaissance que les autres ont de leur rôle, ce qui

les contraintes à défendre continuellement leur profession et [...] à se créer une place » (Matta, 2008, p. 99), cela est particulièrement vrai lorsqu'il est question des situations de deuil chez les élèves. En effet, comme plusieurs des participantes l'ont mentionné, c'est comme si, dans certains milieux scolaires, le lien entre travailleurs sociaux et deuil ne se faisait pas. Ainsi, le réflexe des intervenants scolaires serait plutôt d'associer et de référer ces situations aux psychologues. Toutefois, comme il est difficile de dissocier le vécu du deuil de l'enfant de celui de sa famille et que les effets de la perte pourront se répercuter aussi dans le vécu scolaire, la logique voudrait que l'on s'adresse aux travailleurs sociaux qui œuvrent dans les milieux scolaires puisque, d'une part, ils utilisent une « approche globale des situations problèmes » (Matta, 2008, p. 59) et, d'autre part, que l'intervention auprès des familles constitue un de leur champ d'expertise (Matta, 2008). Cela n'est pas toujours le cas, d'autant plus que la frontière entre les deux professions semble être parfois floue (Matta, 2005, 2008).

La méconnaissance du rôle des travailleurs sociaux en situation de deuil et, par le fait même, leur sous-utilisation, s'explique également par leur manque de présence dans les écoles (*arrimage des programmes entre les organismes*). Cela s'applique surtout aux intervenants dont l'exercice de leur profession se fait au sein des CIUSSS, tous programmes confondus. Ainsi,

« offrir leurs services à plusieurs écoles à la fois met les travailleurs sociaux devant l'incapacité de consacrer un temps suffisant à l'intervention dans chacune des écoles desservies. Cette présence limitée qu'ils assurent dans le milieu scolaire entrave [...] leur intégration dans ce milieu et les empêche d'apporter une aide pertinente ou d'ébaucher des projets novateurs. De plus, le peu de temps accordé à une école contribue au morcellement de leur travail et à l'éclatement de leur rôle » (Matta, 2008, p. 34).

Inévitablement, cela entraîne un manque de communication (*culture des organisations*) entre les différents partenaires, mais aussi un manque de temps ainsi que des limites

dans les suivis scolaires (*organisation du travail*) pour les travailleurs sociaux. On se rappellera ici Marie qui disait qu'un enfant devait être « magané » pour qu'on le dirige vers elle. Cela laisse penser que les enfants endeuillés et leur famille peuvent alors passer dans les mailles du filet. Ce qui peut être le cas, comme le souligne Masson (2019), pour l'élève qui présente peu ou pas de réactions ou qui est plus silencieux et de qui l'on pensera qu'il va bien.

Ajoutons finalement que le manque de connaissances sur le deuil de l'enfant, d'adaptation, et d'ouverture dans les situations d'élèves endeuillés dans certains milieux scolaires est aussi vu comme étant des obstacles à la collaboration interinstitutionnelle.

Cependant, il existe certains leviers qui favorisent la collaboration. Ils peuvent même être l'antidote de certains obstacles. C'est le cas, par exemple, du fait d'être présent dans les écoles qui vient contrebalancer, quand c'est possible, la sous-utilisation des travailleurs sociaux. À cet effet, les participantes qui ont davantage un pied dans les écoles nous disent que malgré le manque de temps à consacrer à une école, leur présence permet de développer un lien de confiance et de proximité avec les différents acteurs en présence. Par le fait même, être présent dans les milieux permet aussi d'avoir une plus grande flexibilité d'intervention. De plus, l'avantage pour les travailleurs sociaux provenant des CIUSSS est de permettre l'accès à d'autres services qui pourraient être requis, en dehors de l'école, pour l'élève ou sa famille, assurant à la fois une continuité et une coordination des interventions (Beaumont *et al.*, 2011). Ça pourrait être le cas, par exemple, d'un parent qui aurait besoin d'un plus grand soutien en lien avec son propre deuil et pour qui le travailleur social référerait à d'autres programmes du CLSC ou à des organismes dans la communauté.

Tous ces leviers, combinés à des directions d'école qui sont proservices, aident à contrer la méconnaissance du rôle des travailleurs sociaux en milieu scolaire.

D'ailleurs, comme plusieurs l'ont mentionné, ce qui aide également à ce que les intervenants scolaires interpellent les travailleurs sociaux dans les situations de deuil est de se faire voir dans les écoles et d'être « proactifs dans la définition de leur rôle pour prendre leur place et démontrer leur expertise et leur crédibilité au sein de l'équipe-école » (Matta, 2005, p. 118).

Finalement, comme dernier levier, il peut être aidant de départager les rôles pour chacun des acteurs impliqués, notamment en élaborant un plan d'intervention. C'est d'ailleurs ce que prévoit l'entente de complémentarité des services entre le réseau de l'éducation et le réseau des services de santé et des services sociaux (Ministère de l'Éducation, 2003 ; Beaumont *et al.*, 2011). Évidemment, cela ne s'applique pas à tous les cas d'élève endeuillé puisque chaque situation ne nécessite pas d'intervention formelle comme nous l'avons mentionné précédemment.

En combinaison à la collaboration interinstitutionnelle, il faut aussi ajouter la collaboration avec les familles. Dans la plupart des cas, l'un ne va pas sans l'autre. L'autorisation parentale à recevoir des services pour son enfant et le consentement à ce qu'un corridor de communication soit établi avec l'école est la pierre angulaire de toute la chaîne de collaboration. Bien que les problèmes de communication, la famille qui ne veut pas d'aide ou dont la demande n'est pas claire ou encore le manque de disponibilités des parents constituent des obstacles à la collaboration, la méconnaissance de la profession de travailleur social ou de la présence d'un tel intervenant dans le milieu scolaire peut être un frein important à l'établissement d'un partenariat intervenant social-famille-école. Ainsi,

« le travailleur social lui-même semble invisible dans le milieu scolaire. La présence de ce dernier ainsi que les services qu'il peut assurer restent le plus souvent de l'ordre de l'information non diffusée. Enseignants, parents et jeunes ignorent par conséquent l'existence des services sociaux en milieu scolaire ainsi que la nature de ces services. » (Matta, 2008, p. 133)

D'où la nécessité d'en informer les parents et les familles afin qu'ils puissent y avoir accès s'ils en ont besoin. Et si les familles reçoivent des services, quelques participantes nous ont souligné l'importance pour les travailleurs sociaux de s'adapter à la réalité de chaque famille endeuillée puisque chacune d'elles aura sa façon de vivre son deuil. De cette façon, on assure le respect de la famille et aide à l'établissement d'un lien de confiance, deux éléments qui favorisent la collaboration comme l'ont fait ressortir Beaumont *et al.* (2011).

5.4 Synthèse

En résumé, nous avons vu dans ce chapitre comment il est souvent difficile pour les milieux scolaires de bien saisir tout ce qu'implique un deuil chez l'enfant. Que ce soit par manque de connaissances, à cause de considérations personnelles ou dû au malaise et au tabou autour du sujet, les enfants endeuillés ne sont pas toujours bien compris par les intervenants des écoles. L'apport des travailleurs sociaux peut être, à cet égard, bénéfique. À la base, la majorité des participantes n'ont pas eu de formation ou n'ont pas de connaissances théoriques et spécifiques par rapport au deuil. Nous constatons cependant qu'en dépit de cela, elles ont tout de même de connaissances qu'elles ont acquises grâce à leurs expériences. En examinant leur propos, nous avons constaté que leurs savoirs expérientiels trouvent généralement des fondements dans les écrits traitant du deuil et plus particulièrement du deuil chez l'enfant. Il semble donc que le besoin de ces travailleuses sociales qui œuvrent en milieu scolaire est de valider et de consolider ces connaissances.

Cela ne les empêche pas d'intervenir dans les situations de deuil lorsqu'elles sont sollicitées. En effet, le manque de connaissances n'est pas un frein. C'est davantage en

fondant leur action sur les spécificités du travail social en milieu scolaire qu'elles interviendront dans les situations de deuil chez un élève, notamment en étant à la jonction de différents systèmes (enfant-famille-école-communauté). Cependant, leur implication nécessite un travail de collaboration avec tous les acteurs des différents milieux. Ce que l'on constate toutefois, c'est que le niveau d'interdépendance dans la collaboration entre la famille, le milieu scolaire et les travailleurs sociaux dépendra, d'une part, du milieu d'affiliation de ces derniers et, d'autre part, de leur présence, ou non, dans les écoles. Cela aura une incidence sur leur sollicitation dans les situations de deuil chez les élèves. À cela s'ajoute le tableau 5.1 qui présente les différents leviers et obstacles à un travail de collaboration où nous retenons que la méconnaissance du rôle des travailleurs sociaux, autant par les intervenants des écoles que des parents, s'avère être une source de la sous-utilisation de ces derniers lorsque de telles circonstances se présentent en milieu scolaire primaire.

CONCLUSION

Cette recherche s'est intéressée à l'implication des travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire primaire lorsque des situations de deuil chez un élève se présentent à l'école. Dans un premier temps, nous avons vu dans la problématique, présentée au chapitre un, comment le traitement de la mort et des rituels mortuaires a changé au fil du temps, ce qui a affecté par le fait même la place que pouvaient avoir les enfants dans de telles circonstances. Le tabou entourant la mort et le deuil a tranquillement fait son chemin et n'a pas épargné les enfants sur son passage d'où se sont développés certains mythes, comme le fait que ces derniers n'ont pas la capacité de vivre des deuils. Plusieurs auteurs ont cependant confirmé que les enfants vivent bel et bien des deuils, mais ils les vivent différemment de ceux des adultes. Cependant, un deuil vécu pendant l'enfance n'est pas nécessairement synonyme de traumatisme où se développeraient automatiquement diverses complications. Néanmoins, afin d'éviter la venue de conséquences à long terme, il est important de soutenir et d'accompagner les enfants endeuillés dans leur vécu. Ce rôle incombe d'abord aux parents, mais puisque l'enfant ne vit pas en vase clos, d'autres adultes sont appelés à faire de même. C'est le cas du personnel scolaire puisque l'école constitue le deuxième milieu de vie après le milieu familial.

La plupart des recherches touchant la question des élèves endeuillés en milieu scolaire se sont intéressées aux rôles que peuvent avoir les enseignants en de telles circonstances. Il n'y a pas, à notre connaissance, d'études qui se sont penchées sur la place, l'apport ou l'implication d'autres intervenants, comme les travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire, lorsque des cas d'élèves endeuillés se présentent à l'école. Pourtant, dans les écrits que nous avons consultés, en regard de la définition de leurs

rôles, ces intervenants peuvent très bien intervenir dans ces situations, surtout d'un point de vue écosystémique puisque l'intervention à la jonction des différents systèmes d'un individu fait partie du champ d'expertise des travailleurs sociaux. Considérant qu'il n'existe pas d'écrits scientifiques sur le sujet, le but de cette recherche se voulait donc de brosser un portrait de la situation en explorant les expériences des travailleurs sociaux scolaires. Nos questions de recherche étaient alors de savoir, d'une part, *Dans le contexte scolaire primaire, comment les travailleurs sociaux sont-ils impliqués dans des situations d'enfants vivant le deuil d'une personne significative* et, d'autre part, *Comment cela se traduit-il au niveau de la collaboration entre les différents acteurs concernés (travailleurs sociaux, enseignants, membre du personnel scolaire, enfant, parents) ?* Afin de répondre à ces questions, nous avons cinq objectifs spécifiques : 1) décrire les connaissances du deuil chez l'enfant des travailleurs sociaux; 2) décrire le rôle qu'ils ont ou qu'ils pourraient jouer dans des situations d'enfants endeuillés; 3) décrire les types de situations dans lesquelles ils se trouvent ou peuvent être appelés à intervenir; 4) décrire les caractéristiques, les leviers et les difficultés qui influencent la collaboration entre les travailleurs sociaux, le milieu scolaire et les parents dans ce genre de situation et, finalement; 5) identifier les pratiques souhaitées par les travailleurs sociaux en lien avec les situations de deuil chez les élèves.

Pour y arriver, nous avons mené une recherche de nature qualitative et descriptive. Le moyen que nous avons privilégié pour ce faire a été de réaliser des entrevues semi-dirigées auprès de travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire primaire dans le but d'obtenir leur point de vue sur ce sujet. En fonction d'un échantillon non aléatoire, dix travailleuses sociales ont répondu à l'appel. Pour commencer et encadrer l'entretien, un incident critique avait été prévu. Toutefois, puisque chacune des participantes avait eu à intervenir dans au moins une situation de deuil, nous nous sommes basés sur leur expérience pour mener les entrevues. L'analyse thématique, telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2016), a été utilisée comme méthode d'analyse des données. Cela nous a permis de dégager les principaux thèmes émanant des matériaux recueillis.

Les trois concepts que nous avons développés dans le deuxième chapitre, soit le deuil chez l'enfant, l'approche écosystémique et le modèle collaboratif en milieu scolaire de Beaumont *et al.* (2011), nous ont servi de guide pour présenter, discuter et analyser les résultats obtenus lors des entrevues. Au chapitre 4, nous avons présenté les quatre grands thèmes mis en lumière par l'analyse thématique des résultats, à savoir les connaissances sur le deuil des participantes, l'apport des travailleurs sociaux dans le milieu scolaire primaire en contexte d'enfants vivant un deuil, la collaboration entre les travailleurs sociaux et les différents acteurs impliqués dans ces situations et les pratiques souhaitées en lien avec les situations de deuil. C'est cela qui nous a permis de répondre à chacun des objectifs spécifiques qui, eux-mêmes, répondent à la question principale et à la sous-question de recherche. Dans un premier temps, nous notons qu'un des points saillants des résultats est le constat de quelques participantes quant à la difficulté pour certains milieux scolaires de prendre en compte l'élève endeuillé, que ce soit par manque de connaissances sur ce que représente le deuil chez l'enfant ou sur la difficulté à percevoir ses manifestations. Cependant, nous ne pouvons généraliser ce fait à l'ensemble des milieux scolaires puisque cette constatation ne s'applique qu'à une infime partie des écoles québécoises, d'autant plus que la presque totalité des travailleuses sociales rencontrées travaille dans la région du grand Montréal. Malgré cela, nous y voyons tout de même une concordance avec ce que l'on retrouve dans la littérature.

En réponse au premier objectif de la recherche, les résultats, qui correspondent avec les dires de Curren (2007), nous montrent que les participantes n'ont pas eu, pour la plupart, de formation en lien avec le deuil, tant sur le plan de la théorie que sur le plan de l'intervention, que ce soit dans la formation en travail social ou en milieu de travail. Malgré le manque de savoirs théoriques, nous constatons qu'elles ont su développer des savoirs tirés de leurs expériences, ce que Schön (1994) appelle le savoir caché dans l'agir professionnel. À cet effet, plus les participantes ont eu à intervenir dans des situations de deuil chez un élève, plus elles ont su développer des connaissances

qu'elles ont pu par la suite transférer à d'autres cas similaires. En réponse au cinquième objectif de la recherche, nous remarquons que malgré cela, il semble que les participantes aient besoin de valider et de consolider les savoirs tirés de leurs expériences.

Quant au deuxième objectif spécifique, qui concerne les rôles des travailleurs sociaux dans ce genre de situation, nous voyons dans les résultats que ces derniers ont comme rôle d'intervenir auprès de tous ceux qui sont concernés et qui en ont besoin (enfant, famille, enseignants et autres membres du personnel des écoles). Cela est vraiment en lien avec la spécificité du travail social telle que décrite par Matta (2008) quant à la compétence des travailleurs sociaux d'avoir une vision globale des situations, et ce malgré le manque de connaissances théoriques et d'outils pour intervenir dans ces situations très spécifiques. Nous pouvons alors affirmer, en lien avec le troisième objectif spécifique, que les travailleurs sociaux qui œuvrent en milieu scolaire primaire sont effectivement interpellés et sollicités dans les situations où un élève vit un deuil (lorsqu'il y a une mort ou un processus de fin de vie d'une personne significative pour l'enfant), bien que leur présence ne soit pas nécessaire dans tous les cas.

Dans ce cadre-là, où l'on constate que l'intervention des travailleurs sociaux se fait à la jonction des différents milieux de l'enfant, un travail de collaboration doit être mis en œuvre entre les différents acteurs concernés. Toutefois, les pratiques collaboratives dans les situations de deuil seront tributaires du milieu ou du programme d'affiliation des travailleurs sociaux. Ainsi, ces derniers seront peut-être davantage sollicités s'ils sont plus présents dans les écoles (soit parce qu'ils sont employés des écoles ou parce qu'ils font partie d'un programme scolaire de leur CIUSSS). Combinés à cela, les résultats montrent aussi que la méconnaissance du rôle des travailleurs sociaux dans les milieux scolaires est un obstacle important à la collaboration et vient également jouer sur le fait de solliciter ou non ces intervenants, principalement lorsque se présente un cas de deuil vécu par un élève. Il revient alors aux travailleurs sociaux de faire

connaître leur rôle et leur champ d'intervention auprès des intervenants scolaires. Il en va de même auprès des parents, car s'ils ne savent pas qu'il est possible d'avoir accès à des services sociaux dans le milieu scolaire, ces derniers ne pourront pas demander ni consentir à recevoir de l'aide de proximité pour leur enfant et pour eux lorsque la famille vit un deuil. Ce résumé répond au quatrième objectif spécifique de la recherche.

Évidemment, par sa nature même, la recherche qualitative ne permet pas d'avoir un grand nombre de sujets. Une des limites de notre étude est à cet effet. Cela veut donc dire que les résultats obtenus ne peuvent être généralisables. De plus, la diversité dans les milieux et les programmes d'affiliation auxquels sont rattachées les participantes au sein de notre échantillon ne peut nous permettre de faire une lecture uniforme de la situation. À cela s'ajoute le fait que les participantes ont toutes eu à intervenir dans une situation de deuil. Leur intérêt à participer à la recherche peut ainsi constituer un biais. Cela dit, cette recherche nous a tout de même permis de donner un aperçu de l'implication des travailleurs sociaux œuvrant dans les milieux scolaires lorsqu'il y a des cas de deuil chez les élèves, bien qu'une recherche avec un plus grand échantillon pourrait donner un portrait plus global. De plus, puisqu'il existe peu d'études québécoises qui se sont intéressées à la thématique du deuil en milieu scolaire et considérant que ce genre de situation touche différents acteurs de différents systèmes, nous proposons quelques pistes pour des recherches futures. Ainsi, nous croyons qu'il pourrait être bénéfique de sonder les enfants endeuillés ainsi que leurs parents relativement à leurs expériences vécues avec le milieu scolaire et les services sociaux dans l'accompagnement et la prise en compte de leur situation. Le même exercice pourrait également se faire auprès des enseignants. De cette façon, la mise en commun des différentes perspectives pourrait permettre de mieux saisir les besoins et les enjeux de chacun afin d'assurer un meilleur accompagnement psychosocial des élèves endeuillés en milieu scolaire primaire.

ANNEXE A

AFFICHE DE RECRUTEMENT

APPEL À LA PARTICIPATION

Recherche travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire primaire pour participer à une recherche universitaire.

Titre de la recherche : POINTS DE VUE DE TRAVAILLEURS SOCIAUX AUTOUR DE LA SITUATION D'ENFANTS ENDEUILLÉS EN MILIEU SCOLAIRE PRIMAIRE

Description de la situation: Pour un enfant, la mort d'un parent, d'un membre de sa fratrie ou de toute autre personne significative est un événement qui vient bouleverser sa vie. Bien que la famille constitue le premier milieu d'accompagnement pour l'enfant dans son deuil, différents auteurs s'entendent pour dire que l'école est aussi un lieu important dans le soutien à lui accorder. Toutefois, il ne semble pas y avoir, au Québec, d'études sur le sujet et encore moins sur l'apport des travailleurs sociaux dans les situations d'élèves endeuillés. La présente étude s'intéresse donc à l'implication des travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire primaire lorsque de telles situations se présentent à l'école.

Objectifs : Par cette recherche, nous cherchons à 1) décrire les connaissances qu'on les travailleurs sociaux scolaires du deuil chez l'enfant 2) décrire le rôle qu'ils ont ou pourraient avoir à jouer dans des situations d'enfants endeuillés 3) identifier et décrire les types de situations dans lesquels ils se trouvent ou peuvent être appelés à intervenir 4) recueillir leur perception quant à l'importance ou non d'utiliser un travail de collaboration dans ce genre de situation.

Nom de l'étudiante-chercheure : Mélanie Limoges, étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Isabelle Dumont, professeure à l'École de travail social.

Description des volontaires recherchés : Nous sommes à la recherche de 8 à 10 travailleurs sociaux scolaires. Pour participer à l'étude, vous devez 1) détenir un diplôme universitaire de premier ou deuxième cycle menant au titre de travailleur social 2) être membre de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec 3) occuper un poste de travailleur social scolaire au niveau primaire 4) avoir au moins une année d'expérience à ce poste.

Participation : Votre participation à cette recherche consiste à prendre part à une seule entrevue individuelle, d'une durée d'environ 60 minutes, où il sera question de l'implication des travailleurs sociaux scolaires dans les situations d'enfants endeuillés d'une personne significative en milieu scolaire primaire. Vous devez également consentir à ce que l'entrevue soit enregistrée sur un support audio pour des fins d'analyses. Toutes les informations et données recueillies demeureront confidentielles.

Personne à contacter : Si vous souhaitez contribuer à cette recherche ou si vous avez des questions, veuillez contacter Mélanie Limoges par courriel à l'adresse suivante : limoges.melanie.2@courrier.uqam.ca

Ce projet de recherche a reçu l'approbation éthique du CERPÉ FSH de l'Université du Québec à Montréal.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Points de vue de travailleurs sociaux autour de la situation d'enfants endeuillés en milieu scolaire primaire

Présentation de l'étudiante-chercheure

Responsable du projet : Mélanie Limoges,

Programme d'étude : maîtrise en travail social, profil mémoire, Université du Québec à Montréal

Adresse courriel : limoges.melanie.2@courrier.uqam.ca

Direction de recherche : Isabelle Dumont, professeure à l'École de travail social, Université du Québec à Montréal

Adresse courriel : dumont.isabelle@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons de prendre part à un projet d'étude qui implique la participation à une entrevue de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Certains enfants d'âge primaire (5-12 ans) vivront la mort d'un parent, d'un membre de sa fratrie ou d'une personne significative au cours de leur scolarité. Cependant, la situation des enfants endeuillés en milieu scolaire primaire est un sujet qui est peu documenté. Pourtant, différents auteurs s'entendent pour dire que le soutien des enfants vivant un deuil doit être fait par tous les adultes qui gravitent autour d'eux. Cela inclut alors les intervenants scolaires puisque l'école constitue le second milieu de vie pour

les enfants. Dans ce projet de maîtrise en travail social, nous souhaitons comprendre quelle place occupent les travailleurs sociaux scolaires dans ce genre de situation. Les objectifs de cette recherche sont de 1) Décrire les connaissances qu'ont les travailleurs sociaux scolaires du deuil chez l'enfant 2) Décrire le rôle qu'ils ont ou qu'ils pourraient avoir à jouer dans les situations d'enfants endeuillés 3) Identifier et décrire les types de situations dans lesquelles ils se trouvent ou peuvent être appelés à intervenir 4) Recueillir leur perception quant à l'importance d'utiliser un travail de collaboration dans ce genre de situation.

Afin d'avoir votre point de vue sur ce genre de situation, nous souhaitons faire des entrevues dans les prochaines semaines avec 8 à 10 travailleurs sociaux qui devront, afin de participer à cette étude, 1) détenir un diplôme universitaire de premier ou deuxième cycle menant au titre de travailleur social 2) être membre de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec 3) occuper un poste de travailleur social scolaire au niveau primaire 4) avoir au moins une année d'expérience à ce poste.

Nature et durée de votre participation

Si vous acceptez de participer à la recherche, vous devez d'abord consentir aux modalités que requiert ce projet de recherche à savoir :

- 1) Lire et signer le présent formulaire de consentement ;
- 2) Remplir un court questionnaire sociodémographique ;
- 3) Participer à une entrevue individuelle au moment et à l'endroit de votre choix dont la durée est d'environ 60 minutes. Cette entrevue sera enregistrée sur un support audio. Les données recueillies seront retranscrites et serviront à l'analyse.

Avantages liés à la participation

Votre participation à cette recherche vous permettra de contribuer à l'avancement des connaissances sur la place du travail social dans les situations de deuil en milieu scolaire primaire. Votre collaboration est précieuse puisque le partage de votre point de vue sur le sujet permettra de décrire et de mieux comprendre l'apport du travailleur social scolaire dans les situations d'élèves endeuillés d'un parent, d'un membre de sa fratrie ou d'une personne significative tout en permettant une réflexion sur les meilleures façons de faire afin de soutenir ces enfants à l'école.

Risques liés à la participation

Votre participation à la recherche ne comporte pas de risques pour votre santé physique. Cependant, il se peut que certaines questions fassent émerger des émotions liées à votre

expérience et vous rendent inconfortables. Si tel est le cas, il vous sera possible de refuser de répondre aux questions qui vous rendent mal à l'aise. Vous pourrez également demander à suspendre momentanément l'entrevue. À la fin de la rencontre, une liste de ressources pouvant vous être utiles sera mise à votre disposition, en cas de besoin.

Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. À cet effet, seules l'étudiante-chercheuse et sa direction de recherche y auront accès. Un pseudonyme vous sera attribué pour les fins d'analyse de l'entrevue. En aucun moment vos données ne permettront de vous identifier ni de reconnaître votre milieu de travail. De plus, vos renseignements ne seront pas dévoilés lors de la diffusion des résultats. L'enregistrement audio des entrevues sera retranscrit et désigné par le pseudonyme. Ici aussi, seules l'étudiante-chercheuse et sa direction de recherche y auront accès. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue (formulaire de consentement, questionnaire sociodémographique, verbatim des entrevues) seront conservés sous clef ou via l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse verrouillé par un code d'accès, et ce, durant toute la durée de l'étude. Une fois la recherche terminée, l'ensemble des documents (sur support papier et informatique) sera détruit 2 ans après le dépôt du mémoire.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Mélanie Limoges verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites. De plus, vous pouvez, en cours d'entrevue, refuser de répondre aux questions qui vous rendent inconfortable.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'étudiante-chercheuse puisse utiliser les données recueillies à des fins d'articles ou de conférences à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire ne sera versée pour votre participation à la recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet par courriel :

- Mélanie Limoges, étudiante-chercheure à la maîtrise, limoges.melanie.2@courrier.uqam.ca
- Isabelle Dumont, directrice de recherche, dumont.isabelle@uqam.ca

Des questions sur vos droits? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ FSH) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPÉ de la Faculté des sciences humaines : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'étudiante-chercheure tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante-chercheure

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C

GUIDE D'ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

Guide d'entrevue du participant

Cette grille d'entrevue porte sur le point de vue des travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire primaire quant à leur implication dans des situations d'enfants endeuillés à l'école.

Rappel au participant : noter que vous êtes libres de ne pas répondre à certaines questions ou même de mettre un terme à votre participation au projet à tout moment.

À noter

Dans le cadre de cette recherche, le deuil de l'enfant doit être en lien avec la mort d'un parent, d'un membre de la fratrie ou de toute autre personne significative, et ce, peu importe la cause du décès.

Questionnaire sociodémographique

1. Pseudonyme :
2. Formation académique :
3. Milieu de pratique :
 - a. Région :
 - b. Ville :
 - c. Quartier :

- d. Lieu de travail :
- 4. Nombre d'années d'expérience :
 - Total :
 - En milieu scolaire :
- 5. Âge :
- 6. Genre :

Guide d'entrevue

Questions d'ordre général :

1- Dans votre parcours professionnel en milieu scolaire, avez-vous déjà eu affaire ou entendu parler d'une ou de situations d'enfant fréquentant l'école et qui vivait le deuil d'un parent, d'un membre de sa fratrie ou d'une personne significative ?

A) Si réponse affirmative :

1. Pouvez-vous me raconter une de ces situations ?
2. Lorsque vous avez eu affaire à ce genre de situation où un enfant était endeuillé d'un parent, d'un membre de sa fratrie ou d'une personne significative, avez-vous eu à intervenir d'une quelconque façon?

Si oui :

- a. De quelles façons?
- b. Qu'est-ce qui fait qu'on a sollicité votre soutien ?
- c. Vous sentiez-vous assez outillé pour intervenir ?

Si non :

- d. Qu'est-ce qui, selon vous, peut expliquer qu'on n'ait pas fait appel à vous ?

B) Si réponse négative :

- *Incident critique*

En début d'année scolaire, en vous rendant à l'école Laframboise, vous apprenez que la mère de la petite Mireille, qui est en troisième année, est décédée pendant les vacances d'été. C'est le père de Mireille qui a téléphoné à l'école afin d'en informer la

direction. Vous apprenez par le fait même que personne dans l'établissement n'en a parlé avec l'enfant, pas même son enseignante. D'une part, cette dernière souhaitait éviter d'attrister l'enfant et lui faire revivre des émotions. D'autre part, elle trouvait que d'en parler n'était pas nécessaire puisque l'enfant se porte bien et ne semble pas tant affecté par la mort de sa mère.

Quelles sont les premières impressions qui vous viennent à l'esprit ?
En tant que travailleur/travailleuse social-e, qu'est-ce que vous auriez fait dans cette situation ?

Thème 1 : Les connaissances sur le deuil chez l'enfant

1. Avez-vous des connaissances particulières sur le deuil chez l'enfant ?

Si oui :

- a. De quelle façon avez-vous fait l'acquisition de ces connaissances ?
- b. Quelles raisons ou motivations vous ont amené à acquérir ces connaissances ?

Si non :

- c. De quelles façons pensez-vous que des connaissances sur le deuil chez l'enfant vous seraient utiles dans le cadre de votre travail ? Quels types de connaissances vous seraient utiles ?

Thème 2 : Rôle du travailleur social scolaire en situation de deuil chez un élève

Selon vous :

1. Quel est ou quels sont le(s) rôle(s) du travailleur social en milieu scolaire ?
2. Quel est le rôle ou quel pourrait être le rôle du travailleur social scolaire dans des situations d'élèves endeuillés ?
3. Quels types d'intervention du travailleur social scolaire sont ou peuvent être mis de l'avant ?

Thème 3 : La collaboration avec l'école et la famille

1. Dans quels genres de situations pensez-vous que l'enseignant ou tout autres intervenants devrait interpeller le travailleur social ? De quelles façons ?

2. Qu'est-ce qui fait, selon vous, que le travailleur social sera sollicité ou non ?
3. Comment percevez-vous le rôle de l'enseignant dans ce genre de situation ?
4. Comment percevez-vous la collaboration avec le ou les parents ?
5. Qu'est-ce qui peut, selon vous, être aidant dans la collaboration avec les enseignants, les autres intervenants et les parents? Quelles pourraient être les difficultés rencontrées?

En terminant, y-a-t-il des éléments que je n'ai pas abordés au cours de cet entretien et que vous voudriez souligner?

Qu'est-ce qui vous a motivé à participer à cette recherche?

BIBLIOGRAPHIE

- Ariès, P. (1975). *Essais sur l'histoire de la mort en Occident : du Moyen Âge à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ariès, P. (1977). *L'homme devant la mort*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bacqué, M.-F. (2002). *Apprivoiser la mort : psychologie du deuil et la perte*. Paris : Odile Jacob.
- Bacqué, M.-F. et Hanus, M. (2016). *Le deuil* (7^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bain, V. S. (2003). *Educator's perceptions of bereaved children's needs*. (Mémoire de maîtrise). California State University Long Beach. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. (1416422)
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 251-283). Québec : Presses de l'Université du Québec. Récupéré de <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/lib/uqam/detail.action?docID=3263794#>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval. Récupéré de http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Berger, M. et Rigaud, C. (2001). Différence entre le travail de deuil et le travail de séparation. *Prisme*, 36, 44-52. Récupéré de <https://images.sdm.qc.ca/fichiers/Public/2003/A353987.HTM>

- Blanpain, N. (2008). Perdre un parent pendant l'enfance : quels effets sur le parcours scolaire, professionnel, familial et sur la santé à l'âge adulte ? *Études et résultats*, 668, 1-8. Récupéré de <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/er668.pdf>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. Récupéré de <http://psycnet.apa.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A. (2011). *De l'autre côté de la tristesse : une vision nouvelle de la vie après la perte*. Québec : Le Dauphin Blanc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Castro, D. (2000). *La mort pour de faux et la mort de vrai*. Paris : Albin Michel.
- Chaire Jean-Monbourquette sur le soutien social des personnes endeuillées. (2021). Mission de la chaire. Dans *À propos*. Récupéré de <https://chairemonbourquette.umontreal.ca/a-propos/mission/>
- Couture, A. (2008). *Évaluation des pratiques de collaboration entre les intervenants des milieux scolaires et les intervenants des CLSC pour les jeunes présentant des difficultés de comportement*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/609>
- Currer, C. (2007). *Loss and Social Work*. Exeter: Learning Matters. doi : 10.4135/9781446278635
- Damant, D., Poirier, M.-A. et Moreau, J. (2001). Ça prend tout un village pour élever un enfant : une approche écologique visant le développement des enfants. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux -Tome II : études de cas et interventions sociales* (p. 319-336). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. Récupéré de <http://deslibris.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/IDFR/422743>

- Derome, M. (2015). Comment l'école peut-elle accompagner la fratrie d'un enfant en fin de vie ou décédé ? Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 231-248). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Des Aulniers, L. (2020). *Le temps des mortels : espaces rituels et deuil*. Montréal : Boréal.
- Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Intervention, 131*, 108-117. Récupéré de https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2020/05/intervention_131_10._travail_social.pdf
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie, 32*(1), 172-200. Récupéré de <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf>
- Dyregrov, A., Dyregrov, K. et Idsoe, T. (2013). Teacher's Perceptions of their Role facing Children in Grief. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(2), 125-134. doi: 10.1080/13632752.2012.754165
- Elkaïm, M. (2010). À propos du concept de résonance. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 45*(2), 171-172. doi: 10.3917/ctf.045.0171
- Fawer Caputo, C. (2015). La perte d'un parent et l'impact du deuil sur la scolarité. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 271-283). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Fawer Caputo, C. (2017). Le rôle de l'entourage et de l'école chez l'adolescent endeuillé d'un parent. *Frontières, 29*(1). doi:10.7202/1042979ar
- Fawer Caputo, C. (2018). Accompagner un enfant endeuillé : quel rôle pour les enseignants ? *Jusqu'à la mort accompagner la vie, 1*(132), 63-73. Récupéré de <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/revue-jusqu-a-la-mort-accompagner-la-vie-2018-1-p-63.htm>

- Fawer Caputo, C. (2020). Deuil compliqué ou deuil en pointillés ? Trois cas d'enseignantes confrontées à la mort à l'école. Dans D. Maltais et J. Cherblanc (dir.), *Quand le deuil se complique : variété des manifestations et modes de gestion des complications du deuil* (p. 155-172). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fondation d'entreprise OCIRP. (2017a). *École et orphelins : mieux comprendre pour mieux accompagner. Actes du colloque du 12 janvier 2017*. Récupéré de https://www.ocirp.fr/sites/default/files/fondation_ocirp_actes_colloque_2017.pdf
- Fondation d'entreprise OCIRP. (2017b). *École et orphelins : mieux comprendre pour mieux accompagner. Première enquête nationale*. Récupéré de https://www.ocirp.fr/sites/default/files/fondation_ocirp_brochure_enquete_2017.pdf
- Fondation Monbourquette. (s.d.). *Chaire Jean-Monbourquette sur le soutien social des personnes endeuillées*. Récupéré de <https://www.fondationmonbourquette.com/la-chaire-jean-monbourquette>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Goldsworthy, K.K. (2005). Grief and Loss Theory in Social Work Practice: All Changes involve Loss, just as all Losses require Change. *Australian Social Work*, 58(2), 167-178. doi: 10.1111/j.1447-0748.2005.00201.x
- Hanus, M. (2000). La mort et le deuil en contexte scolaire. *Frontières*, 13(1), 36-39.
- Hanus, M. et Sourkes, B. M. (1997). *Les enfants en deuil : portraits du chagrin*. Paris : Éditions Frison-Roche.
- Holland, J. (2008). How Schools can Support Children who Experience Loss and Death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411-424. doi : 10.1080/03069880802364569

- Institut de la statistique du Québec. (2019). *Le bilan démographique du Québec*. (Éd. 2019). Québec : Institut de la statistique. Récupéré de <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bilan-demographique-du-quebec-edition-2019.pdf>
- Jacques, J. (2020). *Deuil : la boîte à outils : stratégies pour mieux vivre une perte*. Boucherville : Éditions de Mortagne.
- Kahn, G. S. (2013). *Bereavement in the Classroom: How Teachers Respond to Grief at School* (Thèse de doctorat). Boston, Northeastern University. Récupéré de *ProQuest Dissertations & Theses Global*. (3556929)
- Kübler-Ross, E. (1975). *Les derniers instants de la vie*. Genève : Labor et Fides.
- Kübler-Ross, E. et Kessler, D. (2009). *Sur le chagrin et le deuil : trouver un sens à sa peine à travers les cinq étapes du deuil*. Paris : JC Lattès.
- Lafontaine, C. (2008). *La société post-mortelle : la mort, l'individu et le lien social à l'ère des technosciences*. Paris : Éditions du Seuil.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles : les conditions et la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80. Récupéré de <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/51>
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explication, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11-32. doi: 10.7202/039977ar
- Masson, J. (2010). *Mort, mais pas dans mon cœur : guider un jeune en deuil*. Montréal : Éditions Logiques.
- Masson, J. (2015). L'élève face à la maladie grave ou la mort d'un proche. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 201-214). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Masson, J. (2019). *Accompagner un jeune en deuil*. Montréal : Éditions du Trécarré.
- Matta, H. (2005). *La spécificité du service social au sein d'une équipe multidisciplinaire en milieu scolaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17778>
- Matta, H. (2008). *Service social scolaire et multidisciplinarité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer *et al.*, *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- McHugh, J. (2012). *L'influence d'un deuil pendant l'enfance sur les choix de vie des adultes qui l'ont vécu*. (Mémoire de maîtrise). Québec, Université Laval. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24075>
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_Services_19-7029_.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Entente-complementarite.pdf
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côtés jeans et côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2010-). *Rapport annuel*. Récupéré de <https://www1.otstcfq.org/1-ordre/publications-et-reglements/rapports-annuels/>

- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec. (1997). *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire* ([éd.] mis à jour). Montréal : Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec. Récupéré de <http://www.otstcfq.org/docs/archives/clscfr.pdf>
- Ouellet, F. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer *et al.*, *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 71-90). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- 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. doi: 10.1080/1357627021000025478
- Porter, J. (2016). Bereavement in the Primary School: A Critical Consideration of the Nature, Incidence, Impact and Possible Responses. *The STeP Journal*, 3(1), 11-17. Récupéré de http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/2864/1/Porter_BereavementInThePrimarySchool.pdf
- Ray, S. K. (2013). *Building Resiliency: Supporting Elementary School Students Through Parental Bereavement* (Thèse de doctorat). University of South Carolina. Récupéré de <https://scholarcommons.sc.edu/etd/3972/>
- Renneson, M, Séjourné, C., Frattini, M-O., La Marne, P., Lelièvre, F. et Lasserre, S. (2013). Accompagner le deuil en milieu scolaire : des ressources pour les professionnels. *Études sur la mort*, 144 (2), 147-163. doi:10.3917/eslm.144.0147
- Retraite Québec. (2020). *Régime des rentes du Québec : statistique 2018*. Québec : Retraite Québec. Récupéré de https://www.rrq.gouv.qc.ca/SiteCollectionDocuments/www.rrq.gouv.qc.ca/Francais/publications/regime_rentes/statistiques/5014f-statistiques-2018-rrq.pdf

- Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence : collaboration interprofessionnelle* [Document de travail]. Sherbrooke : École en chantier, Faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke. Récupéré de <https://pdfslide.tips/reader/f/cadre-de-reference-sur-la-collaboration-interprofessionnelle>
- Romano, H. (2009a). Accompagner l'enfant sur le chemin du chagrin. *Le Journal des psychologues*, 273 (10), 48-53. doi:10.3917/jdp.273.0048
- Romano, H. (2009b). *Dis, c'est comment quand on est mort ? : accompagner l'enfant sur le chemin du chagrin*. France : La pensée sauvage.
- Romano, H. (2015). Le deuil infantile. Dans H. Romano (dir.), *Accompagner le deuil en situation traumatique : 10 contextes cliniques* (p. 70-101). Paris : Dunod.
- Romano, H. (2017). Le deuil chez l'enfant : spécificités selon les âges. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(5), 318-327. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2017.01.006>
- Romano, H. (2020). Les complications du deuil chez l'enfant. Dans D. Maltais et J. Cherblanc (dir.), *Quand le deuil se complique : variété des manifestations et modes de gestion des complications du deuil* (p. 141-154). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009a). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009b). Saturation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 369-370). Paris : Armand Colin.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tête, C. et Séjourné, C. (2015). Sensibiliser au deuil en milieu scolaire. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 337-355). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Thomas, L.-V. (1985). *Rites de mort pour la paix des vivants*. Paris : Fayard.
- Thomas, L.-V. (2003). *La mort* (5^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Turcotte, D. (2000). Le processus de la recherche sociale. Dans R. Mayer *et al.*, *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 39-68). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vallières, C. (1997). « *Apprendre à bien mourir* » : *les écoliers et la mort au Québec, 1853-1963*. (Mémoire de maîtrise). Québec, Université Laval. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28444>
- Vovelle, M. (1983). *La mort et l'Occident : de 1300 à nos jours*. Paris : Gallimard.
- Worden, J. W. (1996). *Children and Grief: When a Parent Dies*. New-York : Guilford Press.
- Yu, Y., Liew, Z., Cnattingius, S., Olsen, J., Vestergaard, M., Fu, B., Parner, E.T., Qin, G., Zhao, Naiging et Li, J. (2017). Association of Mortality With the Death of a Sibling in Childhood. *JAMA Pediatrics*, 171(6), 538-545. doi: 10.1001/jamapediatrics.2017.0197