

Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal



Conseil scolaire de l'île de Montréal

**En vertu d'une loi adoptée par
le gouvernement du Québec,
le Conseil scolaire de l'île de Montréal
est devenu, le 28 février 2003,
le Comité de gestion de la taxe scolaire
de l'île de Montréal**

**par
Jackie Kirk
Département des études intégrées en éducation
Université McGill, Montréal**

Février 2002

Remerciements

Ce document est le fruit d'un travail de collaboration. Un grand nombre de personnes, d'écoles et d'organismes y ont contribué. Nous remercions tout particulièrement le D^r Cécile Rousseau, Hôpital de Montréal pour enfants, le personnel de l'école Saint-Vincent-Marie, de l'école St-Luc, de l'école Barthélemy-Vimont et de l'école des Nations, l'Institut international des enfants, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, et les autres membres du comité de lecture : Elisabeth Coelho, de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et de l'Université de Toronto, Lucie Benoit, conseillère pédagogique, Commission scolaire de Montréal, Lauren Clarke, Friendship House, Musuk Viger Rojas, psychologue, Hôpital Jean-Talon; Monika Thoma-Petit, enseignante/consultante et Stéphanie Garrow, Université McGill

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	1
INTRODUCTION	3
LE CONTEXTE INTERNATIONAL	3
LE CONTEXTE LOCAL	5
LE PROCESSUS DE RECHERCHE	6
LE CADRE CONCEPTUEL	7
PREMIÈRE PARTIE :	
LES ENFANTS TOUCHÉS PAR LA GUERRE VIVANT À MONTRÉAL	11
REMARQUE SUR LES DÉFINITIONS	11
DONNÉES, CHIFFRES ET STATISTIQUES	13
DEUXIÈME PARTIE : EXPÉRIENCES	19
L'EXPÉRIENCE DE LA GUERRE ET DES CONFLITS	19
L'EXPÉRIENCE DE LA FUITE	21
L'EXPÉRIENCE DU TRANSIT ET DES CAMPS DE RÉFUGIÉS	21
L'EXPÉRIENCE DE L'ARRIVÉE ET DE LA RÉINSTALLATION	22
MESSAGES CLÉS	25
TROISIÈME PARTIE : COMPRÉHENSION ET INTERVENTIONS	27
LA FORCE ET LA RÉSILIENCE DES ENFANTS TOUCHÉS PAR LA GUERRE	27
FAVORISER LE BIEN-ÊTRE PSYCHOSOCIAL DANS LES ÉCOLES	28
LA COMMUNICATION	31
LES INTERVENTIONS	33
À l'arrivée	33
Lors de l'établissement	35
EXEMPLES DE PROJETS	38
Projet <i>Banian</i>	38
Ateliers sur les compétences parentales à Montréal-Nord	38
<i>Play For Peace, Play For Space</i>	39
<i>Settlement And Education Partnerships</i> à Toronto	39
Programme <i>Building Bridges</i>	40
École primaire Salusbury et <i>Salusbury World</i>	41
QUAND FAIRE APPEL À UN SPÉCIALISTE	42

RÉSUMÉ	45
ANNEXE	49
BIBLIOGRAPHIE	51
MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR LES ÉCOLES ET LES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AVEC DES ENFANTS TOUCHÉS PAR LA GUERRE.....	51
LIVRES D'HISTOIRES POUR ENFANTS.....	53
INFORMATIONS GÉNÉRALES À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS ET DES AUTRES MEMBRES DU PERSONNEL DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, Y COMPRIS DES ARTICLES DE JOURNAUX ET D'AUTRES ÉTUDES SPÉCIALISÉES	53
LISTE DES RESSOURCES	59
ORGANISMES MONTRÉLAIS OFFRANT UN APPUI AUX ENFANTS, AUX FAMILLES ET AUX ÉCOLES.....	59
AUTRES ORGANISMES CANADIENS	62
ORGANISMES, RESSOURCES ET RÉSEAUX INTERNATIONAUX	63
AUTRES SITES WEB PERTINENTS.....	64

AVANT-PROPOS

Dans le cadre de l'éducation interculturelle, le Conseil scolaire poursuit son engagement qui consiste à soutenir les commissions scolaires dans leur mission en vue d'intégrer harmonieusement les enfants immigrants dans leurs écoles. Dans la recherche intitulée : « Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal » qu'il met à la disposition des divers acteurs scolaires, le Conseil scolaire porte une attention toute particulière à la souffrance de ces enfants.

L'école doit donc relever le défi permanent qui consiste à s'adapter aux multiples facteurs internes et externes qui influencent la situation locale, régionale et mondiale. L'école peut aussi, par de nombreux moyens différents, et souvent indirects, soulager la douleur morale des enfants réfugiés et favoriser leur sain développement, tout en continuant à offrir à tous les autres étudiants un programme à la fois pertinent et rigoureux. Le soutien doit être diversifié, s'appuyer sur les forces des enfants et leur donner l'espoir en l'avenir.

Comment faire face à un tel défi ? La recherche indique des activités, des stratégies et des méthodes afin d'assurer un appui dans les écoles, aux enfants touchés par la guerre.

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal tient à remercier vivement madame Jackie Kirk de l'Université McGill, responsable de la recherche ainsi que ses nombreux collaborateurs et collaboratrices appartenant aux champs d'intervention scolaire, hospitalier et universitaire.

INTRODUCTION

LE CONTEXTE INTERNATIONAL

On estime que près de 100 millions de personnes dans le monde sont aux prises avec des situations de violence organisée et de conflit. Quelque 50 millions d'entre elles sont forcées de quitter leur foyer. Malheureusement, les enfants ne sont pas épargnés par les atrocités de la guerre et les conflits, et peuvent être touchés de bien des façons, notamment être blessés, enrôlés de force, obligés de vivre dans la rue et soumis au travail forcé ou à l'exploitation sexuelle. Plus nombreux encore sont ceux qui vivent le traumatisme psychologique de compter des morts et des blessés dans leur famille et leur communauté, ou qui doivent fuir leur lieu de résidence. Plus de la moitié des réfugiés « reconnus » dans le monde sont des enfants et, en 1997, le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés a déclaré offrir protection et soins à plus de six millions d'enfants réfugiés.

Des données et des chiffres

- Au cours des dix dernières années, quelque 2 millions d'enfants ont été tués et 4 à 5 millions sont restés handicapés à la suite de guerres et de conflits armés
- La guerre et des conflits armés ont rendu 1 million d'enfants orphelins et privé environ 12 millions d'entre eux de domicile.
- Actuellement, environ 300 000 enfants de moins de 18 ans prennent part à des hostilités.
- La moitié des 23 millions de réfugiés dans le monde sont des enfants.
- Chaque mois, environ 800 enfants sont tués ou mutilés par des mines terrestres.
- Chaque jour, on compte quelque 5 000 enfants réfugiés de plus.
- La majorité des enfants soldats sont âgés de 15 à 18 ans, mais on recrute couramment des enfants d'à peine 10 ans.
- En 1997, les dépenses militaires dans le monde s'établissaient à quelque 740 milliards de dollars américains en 1997.

Septembre 2000
(<http://www.waraffectedchildren.gc.ca/>)

Les Canadiens ont été à l'avant-garde des récents travaux à l'échelle internationale visant à répondre aux besoins complexes des enfants touchés par la guerre, particulièrement

dans les pays en développement. La Conférence internationale sur les enfants touchés par la guerre, une manifestation internationale importante qui a eu lieu à Winnipeg en septembre 2000 (<http://www.waraffectedchildren.gc.ca/>), a réuni des représentants des gouvernements et des ONG, des universitaires et des jeunes, qui ont cherché des moyens de protéger les milliers d'enfants qui vivent dans des sociétés déchirées par la guerre et les conflits ou qui fuient ces sociétés. Ils se sont engagés à travailler avec et pour ces enfants et à élaborer une série d'objectifs de recherche et de programmes futurs. Le gouvernement canadien s'est engagé activement dans ce domaine et, avec d'autres gouvernements et organismes, s'est prononcé en faveur des droits de ces enfants, d'une plus grande sensibilisation vis-à-vis de la question et, plus particulièrement, de l'accroissement de l'aide financière accordée par les pays donateurs.

Le rapport de Graça Machel (1996), *Impact of Armed Conflict on Children* et le document de suivi intitulé *Impact of Armed Conflict on Children: Four Years Later* (septembre 2000), ont sensibilisé considérablement l'opinion internationale à l'égard des besoins des enfants touchés par la guerre. Son mari, Nelson Mandela, travaille maintenant avec elle à la création du Mouvement mondial en faveur des enfants, un mouvement en net progrès, malgré le report de la session extraordinaire des Nations Unies sur les enfants de septembre 2001 à mai 2002. Les besoins très particuliers des enfants touchés par la guerre dans le monde ont été abordés lors de cette session et des engagements ont été formulés par les délégués gouvernementaux et non gouvernementaux de nombreux pays. Les politiques internationales sur l'éducation adoptées récemment ont aussi souligné l'importance de l'éducation dans le processus de guérison et de réconciliation que traversent les enfants touchés par la guerre et les conflits. Le Cadre d'action de Dakar (2000)¹ et la Déclaration de Halifax², formulée par les ministres de l'Éducation du Commonwealth en novembre 2000, mentionnaient spécifiquement que ces enfants ont droit à l'éducation, de même qu'à une attention, à un financement et à un engagement soutenus à l'échelle locale, nationale et internationale.

L'Agence canadienne de développement international (ACDI), dont le Plan d'action en matière d'éducation de base sera bientôt publié, mentionne aussi, dans un document préliminaire (2000), les besoins en éducation des enfants touchés par la guerre. Son Plan d'action pour la protection des enfants accorde une attention particulière aux enfants qui, à cause des diverses répercussions des conflits armés et de la violence organisée, ont des besoins particuliers en matière de protection; il prévoit notamment un financement quatre fois plus élevé pour la protection des enfants. Les ONG (organisations non gouvernementales) du Canada, comme Vision mondiale Canada, CARE Canada, Oxfam et UNICEF, travaillent toutes à répondre aux besoins des enfants vivant dans les régions de la planète touchées par des conflits, ou venant de ces régions. Le Comité coordonnateur canadien pour la consolidation de la paix assure la coordination des activités d'un groupe de travail sur les enfants et les conflits armés, qui relie les

¹ Forum mondial sur l'éducation/UNESCO (2000), *Cadre d'action de Dakar*, Paris, UNESCO.

² Quatorzième conférence des ministres de l'Éducation du Commonwealth, *Education for Our Common Future: The Halifax Statement on Education in the Commonwealth*. Halifax, Commonwealth Secretariat (2000).

organisations mentionnées ci-dessus avec d'autres organismes, des universitaires et des professionnels de ce domaine(<http://www.cpcc.ottawa.on.ca/index.html>).

LE CONTEXTE LOCAL

Des enfants réfugiés, provenant de pays et de régions déchirés par la guerre, se retrouvent déjà dans de nombreuses écoles du cœur de la ville de Montréal, et de nouveaux élèves viennent régulièrement s'y ajouter. Cependant, il semble que l'on en sache très peu au sujet de ces enfants et que, du moins dans le secteur de l'éducation, on n'accorde que peu d'attention particulière à leur expérience, à leurs besoins et à leurs points de vue. Les enseignants semblent manquer de matériel, d'informations ou de directives leur permettant de travailler avec ces élèves. En effet, ceux-ci, même plusieurs années après avoir quitté les régions touchées par des conflits, peuvent encore avoir besoin d'appui pour faire face aux expériences traumatisantes de leur passé et de celui de leur famille. Ce premier projet de recherche a donc été lancé à la demande du Conseil scolaire de l'île de Montréal, dans le but d'en savoir davantage sur la situation et les besoins des enfants touchés par la guerre qui habitent et vont à l'école sur le territoire de l'île de Montréal, ainsi que sur les besoins des écoles et des enseignants qui travaillent avec ces enfants et des ressources qui leur sont offertes. Ce projet arrive à point, notamment à cause de la réforme des programmes scolaires au Québec, qui met l'accent sur des programmes plus complets et personnalisés pour tous les enfants et sur des approches plus globales de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.

Le présent document se divise comme suit :

Première partie : Les enfants touchés par la guerre vivant à Montréal

Passage en revue de la situation à Montréal des enfants touchés par la guerre, comprenant des données statistiques, mais aussi des commentaires importants sur les divergences concernant les définitions et les interprétations.

Deuxième partie : Expériences

Réflexion sur les besoins psychosociaux des enfants touchés par la guerre et vivant à Montréal, en fonction des expériences vécues dans leur pays d'origine, pendant la fuite, lors des périodes d'attente dans les camps de réfugiés et à l'arrivée au Canada. Nous nous penchons aussi sur les expériences actuelles de réinstallation et d'adaptation.

Troisième partie : Compréhension et interventions

À partir des discussions, des rencontres et de documents portant sur le sujet, nous proposons des lignes directrices et des messages clés à l'intention des écoles et des enseignants travaillant auprès des réfugiés

et des enfants touchés par la guerre. Nous donnons aussi des exemples de projets et de programmes scolaires élaborés au Canada et ailleurs.

Résumé

Annexe

Bibliographie

Liste des documents connexes et pertinents, comprenant des articles dans des revues savantes, de l'information générale, ainsi que du matériel et des ressources pédagogiques, dont un bon nombre ont servi à la rédaction du présent document.

Liste des ressources

Organismes et personnes, fournisseurs de ressources et autres, qui pourraient venir appuyer les écoles et les enseignants de Montréal travaillant auprès des enfants touchés par la guerre.

LE PROCESSUS DE RECHERCHE

Cette recherche, réalisée à l'automne 2001 et à l'hiver 2001-2002, est certainement arrivée à point. En effet, les attentats contre les États-Unis et ensuite la crise en Afghanistan, ont attiré l'attention du public sur les besoins des personnes vivant dans les régions touchées par la guerre et ont fait ressortir les besoins des enfants. Cependant, alors que l'attention générale se concentre sur la situation difficile dans des pays éloignés, certains besoins à combler chez nous peuvent avoir été oubliés (ainsi par exemple, les organismes de charité du Canada ont enregistré une baisse importante des dons). De plus, l'incertitude et l'anxiété provoquées par le terrorisme international et le discours sur la guerre, les « croisades » et les opérations militaires contre le terrorisme qui en ont résulté, sont venues compliquer la situation, déjà difficile, de nombreux immigrants et réfugiés. C'est plus particulièrement le cas des musulmans, au Canada et dans d'autres pays occidentaux. Cette situation se reflète aussi dans nos écoles car, dans certaines d'entre elles, des tensions, des incidents et des relations particulièrement difficiles entre les élèves ont été signalés (par contre, de nombreux élèves ont aussi participé à des activités, de financement et autres, destinées à venir en aide aux Américains victimes des attentats de New York et de Washington, ainsi qu'aux Afghans pris entre deux feux). Par conséquent, il convenait tout à fait, pour une étude initiale, de rechercher de l'information et des ressources destinées aux écoles auprès de diverses sources, à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles. Nous avons donc recueilli des données secondaires variées et nous avons organisé des entrevues et des rencontres informelles avec des enseignants et d'autres personnes travaillant auprès d'enfants et de familles provenant de régions touchées par la guerre. Le champ de cette étude et sa portée ont donc inévitablement leurs

limites, mais elle vise avant tout à alimenter la pensée et l'action dans les écoles et chez toute personne intéressée, ainsi qu'à paver la voie d'un travail de suivi.

Le processus de recherche a englobé plusieurs aspects différents. Il a fallu notamment recenser, localiser et examiner les publications et documents pertinents, visiter un certain nombre d'écoles et discuter avec des enseignants et administrateurs, avec le personnel des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation, et rencontrer des organismes et des personnes qui travaillent dans les écoles de Montréal, d'Ottawa et de Toronto comptant une population importante d'enfants touchés par la guerre, ou auprès de celles-ci. Il s'est agi d'un processus itératif, au cours duquel les perceptions, les préoccupations et les intérêts des personnes consultées ont façonné ce document; il faut espérer que ce processus aura contribué à la sensibilisation et au perfectionnement professionnel dans les écoles et dans les commissions scolaires et qu'il sera suivi par d'autres initiatives appuyées par divers partenaires. On remarque que, jusqu'ici, il n'y a, dans la plupart des milieux scolaires de Montréal, que peu d'intérêt explicitement formulé au sujet des enfants touchés par la guerre. Ainsi, nos demandes de renseignements, d'intuitions ou d'idées à partager, ont parfois laissé l'interlocuteur pantois. La plupart du temps, toutefois, l'expérience individuelle, les anecdotes personnelles et les renseignements sur certaines « façons de faire » informelles, ont été des plus instructifs. Les données officielles sur les enfants réfugiés, comme celles que recueillent Citoyenneté et Immigration Canada, le ministère des Relations avec les citoyens du Québec et les commissions scolaires, sont aussi partielles et regroupées de façon à rendre impossible l'analyse par sexe, âge, niveau scolaire, etc. Cependant, il est possible de faire des estimations et les intuitions, les anecdotes et les points de vue de chacun sont extrêmement importants. Ces derniers ont donc été incorporés au texte, au même titre que les renvois aux documents pertinents. Les stratégies utilisées, suggérées et recommandées par des intervenants ou des équipes scolaires ou communautaires, viennent compléter celles des experts, des universitaires et des auteurs.

LE CADRE CONCEPTUEL

Cette étude se démarque des conceptions locales et internationales fondée sur un modèle biomédical étroit appliqué aux enfants touchés par la guerre. En effet, un tel modèle met l'accent sur les difficultés et les problèmes résultant d'expériences traumatisantes de violence et recommande des « traitements », des interventions individuelles ciblées et, en particulier, de la thérapie et du counselling. En revanche, un modèle d'intervention communautaire vise à soutenir l'enfant d'une façon plus globale, à tirer profit de ses capacités et de ses forces, et à faire appel à ses propres mécanismes, stratégies et ressources d'adaptation et à ceux de sa famille et de sa communauté. Comme l'explique Boyden (2002), la protection des enfants touchés par la guerre et la défense de leurs droits ont été jusqu'ici largement inspirés par des idées normatives sur l'enfance et le développement de l'enfant, idées qui reposaient sur des conceptions et des modèles occidentaux. Cette approche a donné lieu à une série d'hypothèses qui sont maintenant battues en brèche par une prise de conscience accrue de la diversité des contextes culturels, des facteurs socio-économiques en jeu, et de la complexité des liens et des

interactions entre le fonctionnement biologique et psychologique individuel, d'une part, et le contexte social et culturel, d'autre part. Boyden réfute quatre grandes hypothèses : a) les enfants qui vivent des situations horribles risquent fortement d'être victimes de retards de développement, de déficiences affectives ou psychologiques, et de manquer d'appui social; b) les enfants exposés à la violence politique et organisée sont des victimes démunies, ayant besoin de l'intervention des adultes; c) les réactions des enfants aux expériences traumatisantes sont uniformes et universelles; d) les intérêts de l'enfant sont nécessairement mieux servis dans le contexte familial. La diversité de l'enfance est reconnue, et l'accent est placé avec insistance sur les aspects relationnels du développement de l'enfant en tant que processus à caractère éminemment social. Si l'on admet que l'enfance se construit en grande partie sur un plan social, il va de soi que les différentes façons dont les expériences sont vécues, interprétées et représentées peuvent varier considérablement d'une culture à l'autre et d'un enfant à l'autre. Les relations de pouvoir entre des enfants, et entre les frères et sœurs, par exemple, peuvent influencer considérablement non seulement la nature du risque, mais aussi la réaction de l'enfant devant celui-ci³.

La Convention relative aux droits de l'enfant (www.unhcr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm) marque une étape importante dans la définition d'un ordre du jour mondial, portant sur les droits des enfants, ainsi que dans le façonnement des activités de planification et d'intervention fondées sur les droits des enfants touchés par la guerre. L'article 28 établit le droit de tous les enfants à l'éducation, sans discrimination. D'autres articles définissent les droits des filles et des garçons à la protection contre toute exploitation économique et sexuelle, contre la violence, les conflits armés et la discrimination fondée sur un handicap, la religion, l'appartenance ethnique ou le sexe. Fait à souligner, cette conception fondée sur les droits entraîne une conséquence importante : les enfants sont perçus comme des acteurs et des agents de transformation sociale, plutôt que comme des victimes et des objets de compassion ou de pitié. En effet, les enfants et leurs parents ont des responsabilités et sont des intervenants importants dans l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation des initiatives les concernant. Cette convention, signée par le Canada et par tous les autres pays, sauf les États-Unis et la Somalie, est pertinente pour toute personne travaillant auprès des enfants, peu importe le pays ou le contexte. Elle fournit un cadre global pour la réflexion et l'élaboration de programmes. Dans le cas des enfants réfugiés, migrants ou déplacés, cette convention peut assurer la cohérence nécessaire entre les mécanismes et les systèmes de soutien des pays d'origine et de transit, et dans ceux des pays d'établissement.

Plutôt que de se concentrer étroitement sur les besoins de l'enfant, une méthode fondée sur les droits et l'aspect communautaire permet d'élaborer des programmes polyvalents qui visent à permettre à tous les enfants de jouir le plus pleinement possible de tous leurs droits. Cette méthode semble donc appropriée au contexte des écoles, où des partenaires différents (enseignants, administrateurs, parents, organismes communautaires, personnel

³ Les frères et sœurs plus âgés, par exemple, courent plus de risques d'être recrutés dans des groupes armés que les plus jeunes. Mais, à cause de leur position dans la famille, ils ont peut-être davantage l'occasion de forger leur indépendance et d'élaborer des stratégies de survie qui sont bien nécessaires en situation de conflit (Boyden, 2002).

de soutien, etc.) travaillent à la création du milieu le plus favorable possible pour permettre aux enfants réfugiés ou touchés par la guerre de participer activement, de réfléchir et de régler eux-mêmes leurs problèmes, et de bénéficier d'une éducation de qualité axée sur l'enfant. De plus, la méthode communautaire demande la participation active non seulement des spécialistes en santé mentale, mais aussi des nombreux partenaires (parents, enseignants, membres du conseil d'administration, commissions scolaires, ministère et gouvernements) dans la création d'un environnement scolaire favorable pour les enfants touchés par la guerre.

PREMIÈRE PARTIE : LES ENFANTS TOUCHÉS PAR LA GUERRE VIVANT À MONTRÉAL

REMARQUE SUR LES DÉFINITIONS

Dans un monde complexe et interdépendant, où des termes différents sont utilisés dans divers contextes, dans des sens différents, et à l'intention de différentes personnes, il est extrêmement difficile de définir précisément certains termes. En adoptant les mots « enfants touchés par la guerre », ce rapport de recherche utilise le terme le plus largement répandu pour décrire des jeunes qui, de bien des façons et à des degrés très divers, ont vécu l'expérience de la guerre, de conflits armés ou de violence organisée. Conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant, le terme « enfant » désigne toutes les personnes de moins de 18 ans.

Il faut souligner, toutefois, que ces enfants ne peuvent être définis uniquement en fonction de leur nationalité ou de leur origine ethnique car, dans le pays d'origine, d'autres facteurs, comme la région de résidence, la classe sociale, le sexe et l'âge peuvent constituer des variables significatives. En Ouganda, par exemple, à Kampala, la capitale, et dans bien d'autres régions, la vie est relativement calme; les écoles fonctionnent, et la guerre civile ainsi que les luttes armées sont maintenant choses du passé. Cependant, dans les régions septentrionales du pays, le conflit se poursuit et des enfants soldats, y compris des filles, sont enrôlés de force par des bandes de combattants armés. Les notions de « régions déchirées par la guerre » et de « situations postérieures à un conflit » posent aussi des problèmes car les processus liés à la guerre et à la violence se poursuivent bien au-delà de la négociation des cessez-le-feu officiels et des déclarations de paix. Certains des enfants sont nés et ont été élevés en période de paix relative, mais le fait de grandir dans des familles et des sociétés ayant connu la guerre peut leur avoir causé des traumatismes considérables. Même si la recherche est encore embryonnaire et que nos connaissances sont très lacunaires dans ce domaine, certains indicateurs font état de processus complexes de transmission des traumatismes d'une génération à l'autre. Il faut donc accorder de l'attention non seulement aux enfants réfugiés de première génération, mais aussi aux enfants nés au Canada de parents ayant fui des régions touchées par des conflits et de la violence.

À l'heure actuelle, de nombreux conflits se déroulent dans le monde, à des degrés d'intensité divers. Des guerres de « grande intensité » ou « totales » ont touché, et continuent de toucher la population de pays comme l'Afghanistan, la Tchétchénie, le Congo et l'Angola, notamment par des bombardements et d'autres types d'attaques contre les civils. Dans d'autres cas, comme au Burundi et en Colombie, les militaires et les membres de la guérilla utilisent des armes légères, comme les AK47. Comme le souligne Wessells (1998), la nature des conflits armés dans le monde a changé considérablement au cours des dernières années, ce qui donne lieu à un bien plus grand nombre de conflits à l'intérieur même des États, plutôt qu'entre eux. Ceci oblige donc les

populations civiles à payer un tribut beaucoup plus élevé. Ainsi, dans des conflits comme ceux qu'ont vécus la Yougoslavie, le Cambodge, le Guatemala, la Somalie et le Rwanda, les combats, au lieu de se dérouler dans des champs de bataille bien circonscrits, ont fait rage à l'intérieur et autour des collectivités, entraînant un plus grand nombre d'actes personnels de violence, de viols et d'autres atrocités. Pour les enfants et leur communauté, l'exposition répétée et prolongée à ce type de stress présente des risques psychologiques plus graves que ceux qu'entraînent des situations de guerre plus « classiques ». En effet, des conflits prolongés peuvent détruire les infrastructures, aggraver des situations déjà difficiles de pauvreté et d'injustice, et alimenter le désespoir (Wessells, 2001). De plus, il est important de se rappeler qu'il existe, dans le monde, des conflits violents qui ne font que rarement, sinon jamais, la manchette. Or, ces conflits risquent d'avoir d'importantes répercussions sur les enfants qui sont admis dans les écoles au Canada, et au sujet desquels nous savons très peu de chose.

Le terme « réfugié », largement utilisé, est défini juridiquement à l'échelle internationale par la Convention des Nations Unies de 1951 relative au statut des réfugiés, et par le Protocole des Nations Unies de 1967 relatif au statut des réfugiés, désormais signé par 137 États. Un réfugié se définit comme une personne qui a fui son pays ou qui est incapable d'y retourner parce qu'elle craint « avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social ou de ses opinions politiques ». La persécution peut prendre de nombreuses formes, mais la majorité des réfugiés du monde ont fui des régions dévastées par la guerre et les conflits armés. Cependant, le statut juridique de réfugié est aussi particulièrement contesté dans divers pays, et même s'il est important de tenir compte de l'expérience et des besoins particuliers des enfants réfugiés par rapport à ceux des autres enfants immigrants (Bell, 2000), il faut aussi garder à l'esprit que, dans nos écoles, les enfants immigrants qui ont un autre statut (permis temporaire ou résidence permanente) pourraient être des réfugiés de fait, et avoir, eux aussi, une expérience considérable de la guerre et des conflits. Alors qu'autrefois, l'immigration était souvent motivée par des facteurs économiques, les nouveaux immigrants sont plus susceptibles de s'être déplacés pour des raisons politiques. Selon des estimations non officielles, quelque 40 % de tous les immigrants (et pas seulement des réfugiés) qui arrivent au Québec, ont connu la violence organisée, et quelque 20% des familles immigrantes ont été persécutées. Il arrive assez souvent que les enfants de pays touchés par la guerre arrivent à Montréal après avoir été parrainés par un membre de la famille qui s'est établi ici. Ceux-ci, par conséquent, font une demande d'immigration, plutôt qu'une revendication du statut de réfugié. Certaines personnes, qui fuyaient le Kosovo, par exemple, ont obtenu permis de résidence au Québec avant de quitter leur lieu d'origine. D'autres personnes ou familles ont obtenu le permis de résidence au Québec dans un pays de transit, alors que, par exemple, ils se trouvaient dans un camp de réfugiés. D'autres revendicateurs du statut de réfugié, comme de nombreuses familles chinoises, cherchent asile au Canada parce qu'ils sont victimes de persécutions religieuses ou politiques plus ciblées, mais non à cause de violence organisée ou d'un conflit armé à grande échelle. C'est pourquoi, même si la situation juridique d'un enfant constitue un facteur qui influence considérablement son expérience de l'établissement et de l'intégration, il est aussi important de connaître son pays d'origine, sa langue et son appartenance ethnique. Il faut donc accorder une attention

particulière aux enfants provenant de ce que l'on pourrait appeler les « pays producteurs de réfugiés ».

DONNÉES, CHIFFRES ET STATISTIQUES

Les statistiques utilisées dans le secteur de l'éducation ou les dossiers scolaires mentionnent parfois le pays d'origine des enfants et des autres réfugiés qui entrent au Canada.. Cependant, les groupes nationaux ne sont pas du tout homogènes et, dans certains cas, des populations d'origines ethniques différentes, à l'intérieur d'un même pays déchiré par la guerre, ont vécu bien différemment les mêmes conflits et se retrouvent au Canada dans des circonstances très différentes. Certaines écoles sont en mesure d'établir un lien entre l'appartenance ethnique et la première langue apprise et déclarée par les élèves lors de l'inscription; dans ce cas, l'école peut se faire une certaine idée de l'importance de la persécution à laquelle l'enfant a échappé. Cependant, des analyses statistiques plus globales, comme celles du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, n'établissent pas de liens entre la langue parlée à la maison et le pays d'origine. Il faut savoir qu'une population qui constitue la majorité ethnique ou linguistique dans un pays, peut être une minorité persécutée dans un autre. Les populations urbaines et rurales peuvent également avoir vécu la guerre et les conflits de manière très différente. De plus, des facteurs socio-économiques, comme la classe sociale et le statut familial, peuvent aussi influencer fortement l'expérience de guerre. C'est pourquoi toute donnée statistique reste très partielle, et nous ne pouvons souvent nous faire qu'une idée approximative du nombre d'enfants touchés; néanmoins, quelques chiffres généraux peuvent nous aider à situer le problème dans son contexte.

En 1999, par exemple, un peu plus de 29 000 personnes ont immigré au Québec. Le groupe d'âge le mieux représenté est de loin celui des 24-44 ans, mais plus de 6 700 (23 %) des immigrants avaient moins de 15 ans; ce pourcentage d'enfants immigrants est demeuré assez stable depuis 1995, c'est-à-dire que, sur le nombre total d'immigrants arrivés entre 1995 et 1999 (plus de 140 000), plus de 33 000 avaient moins de 15 ans. Parmi les immigrants, plus de 50 % sont arrivés à titre indépendant et quelque 25 % étaient des réfugiés. Les principaux pays d'origine sont la France, la Chine, l'Algérie, le Maroc, les pays de l'ex-URSS, Haïti, les pays de l'ex-Yougoslavie et la Roumanie (<http://www.immq.gouv.qc.ca/francais/index.html>).

En 2001, 42 746 personnes ont revendiqué le statut de réfugié au Canada. Le principal pays d'origine des revendicateurs était la Hongrie (3 812 revendications), mais bon nombre de revendications ont été faites à partir de pays touchés par la guerre, comme le Sri Lanka (2 789), la Colombie (1 627), le Congo (1 217) et la Somalie (709) (www.cic.gc.ca). Cependant les revendicateurs d'autres pays, comme la Hongrie (3 812), le Mexique (1 660) et la Turquie (1 606), tentent parfois d'échapper à des persécutions tout aussi violentes, même si elles sont commises sur une moins grande échelle. Basées sur l'origine ethnique, elles atteignent autant les enfants que les parents. Cependant, à peine quelque 50 % de toutes ces revendications sont finalement acceptées, ce qui signifie que le nombre de personnes qui s'établissent au Canada est nettement inférieur

aux chiffres cités plus haut. En 2000, quelque 8 000 réfugiés ont été acceptés au Québec; environ 2 000 d'entre eux avaient présenté leur revendication à partir de l'étranger. Sur ces 8 000 revendicateurs, 28,75 % (le plus grand pourcentage) étaient des enfants de moins de 14 ans (ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration). Malgré les efforts du gouvernement qui cherche à encourager l'établissement des nouveaux venus dans d'autres régions du Québec, quelque 70 % des immigrants s'installent dans la ville de Montréal. Le Ministère n'établit aucun lien de comparaison entre les données statistiques en fonction du pays d'origine, de l'âge et du sexe, ce qui ne présente qu'une image très limitée de la situation. De plus, étant donné la nature même de leur expérience de réfugiés, bon nombre de ces personnes ne sont pas mentionnées dans les registres; quels que soient les faits et les statistiques, la « version officielle » diffère parfois de l'expérience telle qu'elle a été vécue, et il nous reste encore beaucoup à apprendre des expériences personnelles et des renseignements empiriques.

Les renseignements recueillis chaque année par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal présentent un intérêt particulier pour cette étude. Ce sont en effet des informations sur le pays d'origine des élèves nés à l'extérieur du Canada et inscrits dans toutes les écoles primaires et secondaires publiques des cinq commissions scolaires de l'île. Le pays d'origine des parents d'élèves nés au Québec et la langue « parlée à la maison », peuvent également constituer des données pertinentes.

Un bref passage en revue révèle que, pour 2000-2001, sur l'ensemble des élèves (199 416), 16,58 % étaient nés à l'extérieur du Canada (33 069). Ce pourcentage est très semblable à celui de l'année précédente, soit 16,76 %. Alors que 50,66 % des élèves parlent le français à la maison et que 26,49 % d'entre eux y parlent l'anglais, 22,85 % des élèves y parlent une autre langue. De tous les élèves nés au Québec 37,38 %, ont des parents originaires de l'extérieur du Canada.

Les enfants nés à l'extérieur du Canada proviennent de 195 pays différents, les principaux pays sources étant : Haïti (3 225 ou 1,6 % de la population scolaire totale), l'Algérie (1 991 ou environ 1 %), la Chine (1 371 ou 0,7 %) et le Liban (1 292, ou 0,65 %). Le tableau ci-dessous montre les principaux pays d'origine de 20 315 élèves, soit un peu plus de 10 % de la population scolaire totale.

Pays d'origine	Les trois commissions scolaires francophones Nombre d'élèves (Position dans le classement des pays d'origine des élèves nés à l'extérieur du Canada)	Les deux commissions scolaires anglophones Nombre d'élèves (Position dans le classement des pays d'origine des élèves nés à l'extérieur du Canada)	Nombre total d'élèves (Position dans le classement des pays d'origine des élèves nés à l'extérieur du Canada)
Haïti	3 221 (1)	4 (87)	3 225 (1)
Algérie	1 991 (2)	0	1 991 (2)
Chine	1 230 (4)	141 (4)	1 371 (3)
Liban	1 274 (3)	18 (40)	1 292 (4)
É.-U.	793 (9)	388 (1)	1 181 (5)
France	1092 (5)	30 (22)	1 122 (6)
Pakistan	919 (6)	137 (5)	1 056 (7)
Sri Lanka	746 (10)	298 (2)	1 044 (8)
Maroc	851 (7)	10 (58)	861 (9)
Roumanie	795 (8)	53 (10)	848 (10)
Bangladesh	681 (13)	135 (6)	816 (11)
Philippines	719 (12)	28 (24)	747 (12)
Zaïre	735 (11)	2 (111)	737 (13)
Fédération de Russie	668 (15)	58 (9)	726 (14)
Pérou	680 (14)	11 (53)	691 (15)

Les contingents relativement importants d'élèves provenant du Liban, du Sri Lanka et du Congo (Zaïre) ont fort probablement eu une expérience directe des conflits armés, tout comme les contingents plus faibles d'élèves provenant de pays comme le Guatemala (400), l'Afghanistan (297), la Colombie (245), le Congo (176), l'Irak (118), la Somalie (114), le Burundi (82), l'Angola (73), la Palestine (14) et le Soudan (11). Cependant, il est clair que, ni leurs expériences de la guerre et des conflits, ni leurs réactions individuelles à ces traumatismes, à court ou à long terme, ne sont absolument uniformes parmi ces enfants. Nous en traiterons de façon plus détaillée dans la deuxième partie.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'existence d'une transmission intergénérationnelle des traumatismes, ainsi que les répercussions de ces derniers sur les compétences parentales, sont de plus en plus reconnues et la recherche commence à s'y intéresser. À la lumière de ce facteur, les statistiques relatives au pays d'origine des élèves immigrants de deuxième génération qui fréquentent les écoles de Montréal prennent toute leur importance. Elles révèlent, par exemple, que sur les 162 063 élèves nés au Québec, 60 574 (37,38 %) ont des parents originaires de l'extérieur du Canada. Par exemple, 8 248 élèves ont un parent originaire d'Haïti, 2 477, un parent du Vietnam, 1 931, un parent du Liban et 1 866, un parent du Salvador. Un nombre considérable d'enfants sont nés au Québec de parents originaires de pays comme le Cambodge (plus de 1 300), le Guatemala (plus de 800) et la Colombie (plus de 300). Les compétences parentales de familles originaires de pays ravagés par divers types de conflits violents risquent d'être limitées par les séquelles des traumatismes subis, et ces parents éprouvent parfois des difficultés particulières à soutenir leurs enfants dans leurs processus

d'apprentissage et de croissance. Les conséquences de souvenirs et d'antécédents familiaux liés à la guerre, la perte et la destruction, peuvent donc peser très lourdement sur le développement social et intellectuel d'un enfant, et cela, même s'il n'a pas été directement touché.

Ces données fournissent une image globale claire, mais figée, de la situation générale dans les écoles de Montréal, mais pour se faire une idée au sujet des enfants nouvellement arrivés, il est utile d'observer le nombre d'élèves inscrits au Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Bien qu'il soit impossible de formuler des hypothèses au sujet de l'expérience de chaque enfant en se basant uniquement sur son pays d'origine, le tableau ci-dessous peut donner une idée du nombre d'élèves arrivés récemment en provenance de pays « grands producteurs de réfugiés » :

PROGRAMME D'ACCUEIL ET DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

**PAYS D'ORIGINE DES NOUVEAUX ÉLÈVES INSCRITS EN ACCUEIL DANS TROIS
COMMISSIONS SCOLAIRES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL
Année scolaire 2000-2001**

Pays d'origine	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île	Commission scolaire de Montréal	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys	total
HAÏTI	131	138	7	276
ALGÉRIE	88	143	35	266
SRI LANKA	3	146	32	181
COLOMBIE	31	29	17	77
ZAÏRE	10	28	20	58
LIBAN	10	21	22	53
AFGHANISTAN	8	19	22	49
ANGOLA	1	37	4	42
CONGO	7	24	2	33
RWANDA	6	15	1	22
SOMALIE	2	13	5	20
BURUNDI	1	8	1	10
ÉTHIOPIE		5	2	7
CAMBODGE		5	2	7
BOSNIE-HERZÉGOVINE	2	1	2	5
PALESTINE			3	3
SIERRA LEONE		1	1	2

Les élèves admis dans les écoles de Montréal et provenant d'autres pays comme le Pérou, le Mexique et l'Iran peuvent également avoir connu, dans leur pays d'origine, de violentes répressions et des persécutions de leur famille, amis et communauté, et peuvent également avoir eu à parcourir des itinéraires complexes et dangereux pour atteindre des

lieux d'une sécurité relative. À la Commission scolaire de Montréal, celle qui compte le plus grand nombre d'élèves inscrits au Programme d'accueil (actuellement plus de 3 300), au-delà de 400 élèves sont originaires de Chine, plus de 320 du Pakistan et plus de 180 d'Algérie. Les persécutions et les violences politiques ont fort probablement joué un rôle dans l'immigration d'une bonne partie de ces élèves (et d'autres aussi – p. ex., 78 élèves sont originaires du Mexique, 71 des Philippines, 63 de la Turquie et 56 de l'Iran).

Les informations et les statistiques ci-dessus fournissent un aperçu utile du nombre d'élèves des écoles de Montréal dont les expériences possibles de guerre et de conflits dans leur pays d'origine influenceront leur intégration à l'école et à la collectivité, de même que leur développement. Cependant, les définitions, les statistiques, les faits et les chiffres ne peuvent tout expliquer. De plus, même s'il est important que l'école, les enseignants et les autres services de soutien œuvrant auprès de ces enfants, soient sensibilisés à ces problèmes, il faut aussi tenir compte du fait que les expériences de guerre ou de violence, plutôt que d'entraîner inévitablement une prédisposition aux problèmes, notamment de santé mentale, peuvent en fait favoriser, chez ces jeunes, l'émergence de forces et d'aptitudes que nous n'aurions peut-être jamais soupçonnées. On ne peut donc pas coller une étiquette ou un diagnostic sur les enfants touchés par la guerre, ni les isoler pour leur accorder une attention particulière. C'est pour cette raison, comme nous le verrons dans les autres parties du rapport de recherche, que les écoles doivent relever ce défi : créer des environnements dans lesquels tous les élèves ont accès aux meilleures ressources et occasions possibles d'apprentissage et de développement personnel.

DEUXIÈME PARTIE : EXPÉRIENCES

L'EXPÉRIENCE DE LA GUERRE ET DES CONFLITS

Les élèves des écoles canadiennes qui ont échappé à la guerre et aux conflits dans leur pays d'origine apportent avec eux un bagage varié d'expériences et de perceptions. La guerre touche chacun différemment. Des communautés différentes ou des groupes différents, par exemple des filles et des garçons, peuvent vivre des expériences n'ayant rien en commun. Certains peuvent avoir été enlevés et torturés, d'autres peuvent avoir assisté au meurtre de leurs parents, d'autres membres de la famille, d'amis, etc. D'autres encore ont pu être séparés de leur famille, et de nombreux enfants passent de longues périodes dans des camps de réfugiés. Les enseignants rencontrés dans le cadre de cette étude ont rapporté des cas d'élèves ayant été témoins, par exemple, de la décapitation de leurs parents, ou qui avaient vu le corps mutilé d'une grand-mère bien-aimée. D'autres scènes ont été représentées dans des dessins d'enfants, comme le meurtre d'un animal familier, le gaspillage et le vol de la nourriture des familles et de la communauté par des groupes armés, ainsi que l'abattage de bétail nécessaire à leur subsistance. Même si, de prime abord, ces expériences ne semblent pas aussi graves ou traumatisantes, elles peuvent être tout aussi troublantes, sinon plus, pour des enfants. Des enfants originaires du Congo ont déclaré avoir été forcés de se cacher, dans des arbres et ailleurs, sans faire le moindre bruit, afin d'éviter d'être attaqués; ces souvenirs peuvent les marquer pendant de nombreuses années. De nombreux enfants, dans des régions déchirées par la guerre, peuvent être touchés directement par les combats qui, comme on l'a vu plus haut, se déroulent maintenant de plus en plus à l'intérieur et autour des maisons. D'autres enfants peuvent voir ces événements à la télévision, en être informés dans leur milieu, et vivre dans la crainte constante qu'eux-mêmes, leur famille, ou leur village en seront les prochaines victimes. La durée de ce type d'exposition constante aux traumatismes et au stress doit aussi être prise en compte; de façon générale, plus cette période d'exposition est longue, plus le processus de guérison sera long et difficile. Cependant, c'est peut-être le sens que l'enfant attribue à l'incident qui influencera le plus ses répercussions. En effet, des études tendent à démontrer que des actes de violence gratuite, comme l'arrivée soudaine de soldats dans un village relativement paisible, ou le meurtre inexplicable de personnes innocentes, peuvent être beaucoup plus difficiles à accepter que des actes de violence apparemment plus « cohérents », fondés sur des motifs politiques, religieux ou ethniques (Wessells, 2001).

Il est possible qu'il n'y ait que peu de corrélation entre la nature précise de l'expérience de la guerre et de la violence, d'une part, et le sens et l'interprétation que lui donnent les communautés et les personnes, ainsi que leur réactions, d'autre part. Cependant, un certain nombre d'études ont tenté de cerner la nature exacte des traumatismes de guerre chez les enfants. Ainsi, par exemple, Maksoud (1992), dans une étude portant sur 2 200 enfants libanais de 3 à 16 ans dans Beyrouth et ses environs, a constaté que 90,3 % d'entre eux avaient été exposés à des bombardements ou à des combats, 68,4 % avaient

été contraints de quitter leur foyer, 54,5 % avaient souffert de graves pénuries d'aliments, d'eau et d'autres produits essentiels, 50,5 % avaient assisté à des actes de violence, tels que des meurtres, 26 % avaient perdu des membres de leur famille ou des amis, 21,3 % avaient été séparés de leur famille, 5,9 % avaient été blessés, 3,5 % avaient été victimes d'actes violents tels l'arrestation, la torture et la détention, et 0,2 % d'entre eux avaient été enrôlés de force.

Dans l'étude de Maksoud, comme dans d'autres études, des facteurs comme l'âge et la classe sociale des enfants influençaient considérablement leur expérience. On a signalé que jusqu'à 70 % des enfants réfugiés de l'Angola avaient assisté à un meurtre, et que près de la moitié des enfants de Sarajevo avaient essuyé des tirs pendant la guerre en Bosnie. Les mines terrestres représentent aussi une grave menace pour les enfants de nombreuses régions du monde; selon l'UNICEF, des centaines de milliers d'enfants ont été tués ou mutilés par ces mines. Les enfants sont particulièrement menacés parce qu'ils font paître les troupeaux, participent aux travaux des champs ou, simplement, jouent à l'extérieur, ce qui les place dans des endroits potentiellement dangereux, mais, de plus, leur corps est particulièrement vulnérable en cas d'explosion.

Des habitants de pays d'Amérique centrale, comme le Mexique, le Salvador et la Colombie, ont fui des persécutions politiques et ethniques orchestrées par des régimes corrompus et instables, ainsi qu'une violence systémique exacerbée par une extrême pauvreté. Des membres de la famille immédiate peuvent avoir été portés « disparus » ou avoir été assassinés, emprisonnés ou torturés, et les survivants vivent dans la crainte constante d'être surveillés, arrêtés, torturés ou exécutés. Dans de telles circonstances, la scolarisation n'est qu'une faible priorité, et de nombreux enfants doivent travailler dans la rue pour assurer leur survie et celle de leur famille. Les réfugiés tamouls du Sri Lanka fuient la guerre civile qui fait rage en permanence entre l'armée du gouvernement et les combattants des Tigres tamouls. Pratiquement tous les enfants de nos écoles originaires de ce pays ont assisté aux bombardements et à la mise à feu de leurs biens, ou à leur confiscation. Des membres de leur famille ont été arrêtés, enrôlés de force, attaqués, torturés et tués.

Il faut aussi tenir compte des diverses façons dont sont impliqués les garçons et les filles dans les conflits violents; les garçons, par exemple, peuvent participer plus directement aux combats comme tels, mais les filles, de leur côté, peuvent avoir été victimes de viol ou d'abus sexuels, ou avoir été témoins d'abus de cette nature infligés à leur mère ou à des amies, ou s'en être rendu compte. Au Kosovo, par exemple, des parents ont forcé leurs filles à contracter des mariages précoces, d'abord afin de les protéger contre le viol et, ensuite, pour s'assurer que, le cas échéant, elles ne seraient pas stigmatisées et condamnées au célibat.

L'EXPÉRIENCE DE LA FUITE

Même si cette étude vise d'abord les réfugiés qui viennent au Canada et qu'elle s'appuie sur l'expérience d'autres pays occidentaux, comme les États-Unis et la Grande-Bretagne, il faut se rappeler que la plupart des réfugiés du monde se dirigent vers d'autres pays en développement (souvent des États voisins) ou passent de longues périodes en tant que personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDIP). Ainsi, avant leur arrivée au Canada, certains enfants ont parcouru un itinéraire long et complexe à partir de leur pays d'origine, ayant eu à séjourner dans divers endroits pendant des périodes variables. Par exemple, les élèves qui arrivent dans les écoles de Montréal en provenance d'Amérique centrale, sont souvent passés par les États-Unis, où ils sont arrivés après des voyages longs et difficiles, parfois à pied. Un enfant a déclaré qu'il « devait se cacher la nuit et se déplacer sans être vu ». La fuite est toujours stressante, quelle qu'en soit la durée ou la destination finale, qu'elle ait été planifiée ou non. Par exemple, le fait de quitter ses amis, sa famille et ses animaux familiers sans avoir pu faire ses adieux, peut être très difficile à vivre. Pour les plus jeunes que l'on a peut-être jusque là protégés de l'escalade de l'activité militaire et de la tension, un départ apparemment subit de la maison, la séparation des amis et des parents, et l'incertitude quant à un retour éventuel, peuvent être très troublants. Le voyage lui-même est souvent très dangereux, car des personnes désespérées prennent la mer dans des embarcations peu sûres, traversent à pied et sur de longues distances des régions inhospitalières, ou s'entassent dans des camions pour échapper aux horreurs de la guerre et de la persécution. Pour bien des Tamouls, la fuite de la guerre civile au Sri Lanka s'obtient en payant un agent privé ou en se faisant parrainer par un membre de la famille déjà établi ailleurs; ainsi les conditions du départ sont peut-être moins difficiles sur le plan physique. Néanmoins, cet énorme fardeau financier vient s'ajouter aux autres facteurs de stress, tels que l'incertitude, les longues périodes d'attente pendant le traitement des procédures juridiques dans des pays étrangers comme l'Inde, parfois dans des camps de réfugiés, ou même à Colombo, la capitale même du Sri Lanka, avant de quitter le pays.

L'EXPÉRIENCE DU TRANSIT ET DES CAMPS DE RÉFUGIÉS

Même si l'arrivée au camp de réfugiés peut apporter un certain réconfort, du fait que l'on a échappé aux dangers de la route ou de la mer et que l'on s'attend à y recevoir de la nourriture ou d'autres formes d'aide, de nombreux camps sont surpeuplés et la vie y est très stressante et souvent dangereuse. Des familles du Salvador par exemple, risquent de passer des périodes relativement longues dans les camps du Honduras, des citoyens du Burundi peuvent avoir à séjourner en Tanzanie et, des réfugiés afghans, au Pakistan. Des Rwandais ont fui leur pays pour se retrouver dans des camps au Kenya. De nombreux élèves kosovars et bosniaques ont aussi vécu dans des camps de réfugiés avant de venir au Canada, tandis que d'autres, parfois des Somaliens, des Érythréens et des Éthiopiens, ont passé un certain temps en milieu urbain, dans des pays européens de transit, comme la Grèce, l'Italie et l'Allemagne.

Bien que le camp procure une certaine sécurité et offre aux enfants certaines possibilités de scolarisation, cette expérience peut être très perturbante et peut se compliquer par la nécessité d'apprendre une nouvelle langue et de s'adapter à une culture dans laquelle on n'est pas entièrement à l'aise. La vie y a parfois un aspect irréel, particulièrement dans les camps où les réfugiés sont séparés de la population locale, ont peu de pouvoir sur les processus de prise de décisions, peu d'occasions de mettre en pratique ou d'acquérir des aptitudes, et n'ont qu'un accès limité aux activités éducatives et récréatives. Pour bien des femmes et des jeunes filles, le risque de harcèlement sexuel et de violence (y compris le viol) est nettement plus élevé à l'intérieur des limites du camp et, dans de telles conditions de stress, la violence et les conflits familiaux sont fréquents. Étant donné la surpopulation, les aliments, l'eau potable, les soins médicaux et les aires privées peuvent être très limités. Chez des gens habitués à vivre de façon indépendante et autonome, la dépendance créée par ces conditions de vie et l'incertitude quant à la date et aux modalités de départ, peuvent avoir de graves répercussions psychiques. Les enfants aussi sont très affectés par ce genre de situation.

L'EXPÉRIENCE DE L'ARRIVÉE ET DE LA RÉINSTALLATION

L'arrivée au Canada peut représenter la fin tant attendue des dangers et des pénuries, et le début d'une nouvelle vie, loin des traumatismes de la guerre, mais l'arrivée et la réinstallation se révèlent parfois très stressantes et traumatisantes. Pendant les premières semaines au moins, les familles récemment arrivées dépendent fortement, et à plus forte raison quand elles n'ont pas les compétences linguistiques nécessaires, des services de première ligne offerts par les diverses organisations gouvernementales et non gouvernementales en ce qui concerne le logement, l'alimentation, les vêtements, les formalités administratives et, par exemple, l'inscription des enfants dans les écoles. Bien que l'attente moyenne soit d'environ un mois, une famille doit parfois attendre bien plus longtemps pour formuler sa revendication du statut de réfugié, obtenir un rendez-vous avec les services d'immigration du Québec et recevoir son premier chèque d'aide sociale, selon les modalités de la revendication et l'endroit où elle est faite. (La revendication peut être faite immédiatement à l'arrivée à l'Aéroport de Dorval, mais la plupart des revendicateurs entrent en fait au Canada avec d'autres documents, et soumettent leur revendication plus tard aux services d'immigration situés dans le centre-ville de Montréal.)

Pour s'inscrire à l'école, il faut avoir une adresse permanente ce qui, encore une fois, peut prendre un certain temps. Les jeunes enfants n'ont pas nécessairement de quoi s'occuper tandis que leurs parents pensent avant tout à faire face au quotidien et à s'installer dans un environnement étranger. La prestation mensuelle d'aide sociale s'établit actuellement à 940 \$ par famille d'au moins deux enfants. Étant donné ce montant, le choix du logement est donc surtout déterminé par le coût et les familles doivent trouver à se loger à moins de 500 \$. Particulièrement pour les familles qui étaient à l'aise et occupaient un rang social important dans leur pays d'origine, la réalité de la dépendance et les très faibles revenus de l'aide sociale peuvent être extrêmement difficiles à accepter. Si le statut de réfugié est accordé, de longues périodes de chômage et de sous-emploi peuvent

peser lourdement sur les relations familiales et la santé psychique de chacun (Krahn *et al*, 2000). Bien que 39 % des réfugiés ayant fait l'objet de cette étude occupaient des postes de gestionnaires ou exerçaient une profession avant d'arriver au Canada, seulement 16 % d'entre eux ont trouvé un travail équivalent après leur arrivée. Ainsi par exemple, la plupart des parents tamouls ont quitté au Sri Lanka des emplois prestigieux de professionnels et ont constaté ensuite qu'il était très difficile pour eux de retrouver les mêmes opportunités de carrière à Montréal. Nombre d'entre eux, particulièrement les pères, parlent bien l'anglais mais l'obligation, à Montréal, d'apprendre le français, vient s'ajouter aux problèmes de la non-reconnaissance de leur statut professionnel, de l'absence de contacts, ainsi que du racisme et de la discrimination latents qui peuvent entraver leur recherche d'un travail plus adéquat. Comme les solutions de rechange sont très limitées et que les besoins d'argent sont énormes, de nombreuses personnes acceptent du travail sous-payé dans des manufactures de vêtements, dans des établissements de restauration rapide, ou dans d'autres postes semblables. Puisque les parents doivent travailler pendant de longues heures, les enfants sont souvent laissés seuls à la maison dans un environnement peu familier, dans des moments où la présence d'adultes en qui ils ont confiance leur serait le plus utile (Yau, 1995).

Même dans les meilleures conditions, l'arrivée dans une nouvelle école, avec son éventail de nouveaux visages, règles et systèmes, est difficile pour tout enfant; pour les enfants réfugiés, cette expérience peut être particulièrement intimidante. Souvent, les enfants se retrouvent avec toute leur famille à vivre le processus de l'intégration, mais un petit nombre d'entre eux doivent y faire face seuls. L'étude d'Ayotte (2001) montre qu'en 2000, le Canada a accueilli quelque 1 099 enfants séparés de leur famille ou accompagnés d'un seul parent ou d'un autre membre de la famille élargie. La séparation, l'insécurité d'un nouveau lieu et l'inquiétude au sujet de membres de la famille et d'amis restés dans le pays d'origine, de même que le sentiment de culpabilité découlant du fait d'avoir pu fuir alors que tant d'autres sont restés sur place, peuvent venir aggraver le stress vécu pendant cette période. De plus, les enseignants ont souligné que des enfants éprouvaient des difficultés à rétablir des liens avec leurs parents ou, parfois, à établir de nouvelles relations avec des parents adoptifs. Ce genre de situation peut se produire lorsque les enfants sont demeurés dans le pays d'origine avec d'autres membres de la famille pendant qu'un des parents, souvent le père, part le premier pour aller s'établir au Canada.

L'attention accrue que les médias consacrent à l'entrée de réfugiés clandestins au Canada et à la menace constante d'activités terroristes, compliquent davantage l'intégration à l'école et au milieu social de jeunes sensibles et particulièrement vulnérables. Le fait de ne pas pouvoir comprendre ni parler la langue de l'école peut être très frustrant, tout comme celui d'être classé dans des groupes d'âge inférieur. Bien que, grâce aux mesures d'accueil, le système soit légèrement différent au Québec, une étude réalisée auprès de réfugiés de 15 à 18 ans (Wilkinson, 2001), plus de 20% d'entre eux estimaient qu'ils avaient été classés à un niveau trop bas ou nettement inférieur à leurs capacités. À peine 10 % d'entre eux avaient l'impression que le niveau qui leur avait été attribué était trop élevé ou trop exigeant. Ces expériences, tout comme d'autres expériences négatives à l'école, pourraient contribuer aux taux de décrochage élevés. Par ailleurs, le processus

d'installation des enfants à l'école peut être tout aussi déroutant pour les parents; la « paperasse » à remplir, qui constitue déjà un défi énorme pour quiconque, accable encore davantage des personnes dont le statut juridique est précaire et dont les documents sont parfois manquants ou inexacts. Ainsi, la date de naissance d'un enfant peut très bien avoir été modifiée dans le but de le protéger d'un enrôlement forcé ou de le faire bénéficier de certains avantages. Sur le plan culturel, l'école et d'autres institutions peuvent sembler très étranges aux yeux des parents immigrants et de leur enfant, mais cette aliénation est bien pire pour des réfugiés ou des personnes qui ont fui des États où les institutions officielles sont synonymes de répression, de mauvais traitements et d'environnement hostile. La police, qui, à Montréal, participe à des activités scolaires et communautaires dans la collectivité, peut, dans le pays d'origine, être considérée comme une force à craindre et à éviter à tout prix.

Les écoles et les autres institutions ont fort à faire pour obtenir la confiance des familles et des enfants fuyant des régimes répressifs. Elles devront investir beaucoup de temps et d'efforts et faire preuve d'ouverture et de compréhension. Les différences d'attitudes à l'égard des punitions corporelles, à l'école et à la maison, sont un sujet d'inquiétude dans de nombreuses écoles. Certaines écoles qui cherchent à créer des milieux d'apprentissage plus paisibles et à réduire la violence à laquelle leurs élèves sont exposés, considèrent parfois qu'il s'agit là d'un appui particulièrement important pour les enfants touchés par la guerre. Mais l'expérience des parents et leur conception de l'école et des méthodes disciplinaires peuvent être bien différentes. Certains s'attendent à ce que l'école inflige des punitions corporelles à leurs enfants (ils en font parfois la demande) et y ont parfois recours eux-mêmes à la maison. Cette attitude peut paraître incompréhensible aux yeux d'un observateur externe, pour qui la fuite d'un régime violent devrait nécessairement entraîner le rejet de toute forme de violence, chaque fois que c'est possible. Mais la violence, lorsqu'elle est installée depuis longtemps, insidieuse et institutionnelle, de même que la militarisation, pèsent sur les relations interpersonnelles. De même, le stress, les frustrations et l'incertitude de la vie du réfugié sont reconnus comme d'importants facteurs déclencheurs de réactions et de comportements violents à l'intérieur des familles et des groupes sociaux soudés. On les observe notamment chez des pères qui, à cause de la guerre et de troubles civils, ont perdu leur rôle traditionnel de soutien de famille et de protecteur.

Un réfugié ou un immigrant qui est parrainé et aidé par sa famille dans le pays hôte, sera plus susceptible d'obtenir l'aide et l'encadrement dont il a besoin pour réussir non seulement les processus officiels de réinstallation, mais aussi ceux qui favoriseront son adaptation sociale et culturelle. En effet, il pourra se confier à quelqu'un au sujet des défis, des difficultés, des inquiétudes et des malentendus qu'il rencontrera, et, dans une certaine mesure, son avenir sera plus assuré. Mais cette réinstallation peut constituer un processus plus traumatisant pour les réfugiés qui ne bénéficient d'aucun soutien et dont l'avenir dépend de décisions officielles sur son statut de réfugié en attente (en moyenne, quelque 50 % des revendications sont acceptées). La menace de déportation qui pèse sur eux peut être très réelle et cette incertitude peut causer énormément de stress, particulièrement lorsque les procédures, structures et mécanismes juridiques complexes qu'ils doivent affronter leur semblent obscurs. Comme l'écrit Meyers (1993) :

(...) Les réactions personnelles et psychosociales que chaque enfant réfugié élabore à partir de ses souvenirs et de son expérience ne disparaissent pas lorsqu'il franchit la porte de l'école. Il emmène avec lui ce bagage affectif et social, et les éducateurs doivent en tenir compte au fur et à mesure qu'ils apprennent à répondre plus efficacement à tous ses besoins (p. 4).

MESSAGES CLÉS

En offrant accueil et soutien, les écoles doivent tenir compte des éléments suivants :

- Les enfants réfugiés ou touchés par la guerre proviennent de nombreux pays différents, et même à l'intérieur d'un même groupe national, il peut y avoir des différences de classes sociales, de groupes ethniques ou linguistiques; de plus, ils peuvent être issus de familles dont l'appartenance religieuse et l'affiliation politique sont bien différentes. Leur formation varie aussi beaucoup, tout comme leur expérience de la guerre, de la violence, de la fuite et de l'arrivée au Canada.
- La réinstallation est une période lourde de stress, d'anxiété et d'incertitude, pour les enfants comme pour leur famille, et il s'agit d'un processus à long terme.

De nombreux enfants réfugiés :

- peuvent avoir vécu des expériences terrifiantes et perturbantes dans leur pays d'origine, pendant leur fuite ou lors de leur arrivée et de leur réinstallation;
- peuvent avoir été obligés d'interrompre leurs études à plusieurs reprises dans leur pays d'origine, dans un pays de transit, ou en attendant la fin des procédures officielles à Montréal;
- peuvent avoir eu à subir un recul significatif de leur niveau de vie et de leur situation sociale;
- n'ont pas nécessairement le même encadrement familial;
- habitent avec des parents qui affrontent des problèmes affectifs ou autres, et qui vivent dans l'incertitude concernant leur statut, leur situation, leurs droits et les services qui leur sont offerts;
- peuvent être isolés, brimés ou vivre d'autres problèmes sociaux au sujet desquels ils ont peut-être des difficultés à s'exprimer;
- peuvent présenter des problèmes de santé et de nutrition résultant de la pénurie de nourriture, du manque d'exercice, etc. Les filles, en particulier, risquent d'être atteintes de maladies sexuellement transmissibles ou de s'inquiéter au sujet de leur cycle menstruel ou d'autres questions de santé sexuelle.

TROISIÈME PARTIE : COMPRÉHENSION ET INTERVENTIONS

LA FORCE ET LA RÉSILIENCE DES ENFANTS TOUCHÉS PAR LA GUERRE

Bien que les enseignants et les autres personnes qui travaillent avec les enfants touchés par la guerre, soient au fait des différentes situations qu'ils ont pu vivre, il est tout aussi nécessaire que ces intervenants reconnaissent que de telles expériences ne prédisposent pas nécessairement ces enfants à des troubles affectifs, comportementaux ou scolaires. Il faut également garder à l'esprit que les enfants réfugiés ou touchés par la guerre ne constituent aucunement un groupe homogène qui présenterait un ensemble bien particulier de besoins sociaux et éducatifs. En fait, bon nombre d'études tendent à démontrer le contraire. Ainsi, des psychiatres, comme le D^r Cécile Rousseau et l'équipe de la clinique de psychiatrie transculturelle de l'Hôpital de Montréal pour enfants, nous incitent à considérer la guerre, la violence organisée, la fuite et l'établissement des réfugiés comme des éléments faisant partie intégrante du processus de métamorphose de l'enfant, processus qui fait naître chez lui à la fois des forces et des faiblesses, tant sur le plan personnel que collectif. Van der Veer (1998), par exemple, divise en trois phases l'expérience des réfugiés décrite précédemment : 1) la pré-fuite au sein du pays d'origine; 2) la fuite du pays d'origine; et 3) l'arrivée et l'établissement dans le nouveau pays. Mais, plutôt que d'être entièrement distinctes, les expériences vécues autour de chaque phase sont reliées entre elles.

On a beaucoup écrit sur la nature des facteurs de risque et de protection que l'on retrouve à divers stades des expériences vécues par les enfants, et qui façonnent ce processus de métamorphose, ainsi que la construction de leur identité qui en fait partie intégrante. Rousseau (1995) classe ces facteurs de risque et de protection en trois grandes catégories : culture, situation et développement. Les variables culturelles comprennent les caractéristiques de la culture d'origine, particulièrement l'environnement familial, mais aussi les modalités d'interaction de cette culture avec celle du pays d'accueil. Les variables liées à la situation se rapportent aux divers effets perturbateurs de la migration et aux pertes qui lui sont associées. Les variables liées au développement comprennent l'âge de l'enfant et son stade de développement. Selon certaines études, plutôt que de constituer indicateur direct de problèmes psychiques ou autres, l'expérience des enfants touchés par la guerre pourrait en fait les renforcer et les équiper, de façon à contribuer à leur bien-être et à leur stabilité affective, ainsi qu'à leur réussite scolaire, par ailleurs assez comparable à celle de leurs pairs du pays d'accueil (p. ex., Maksud et Aber, 1996; Rousseau et autres, 1999). Pour certains élèves réfugiés, les attentes élevées de leurs parents, qui souhaitent que la nouvelle génération compense les problèmes du passé, peuvent constituer un important facteur de soutien et de protection de leur développement au Canada. Pour d'autres, cependant, la pression de ces attentes élevées, la peur de l'échec, et la déception qui naît de l'incapacité d'atteindre leurs propres objectifs ou ceux des autres, peut représenter un lourd fardeau psychologique. L'interaction complexe et

dynamique de divers facteurs semble varier considérablement d'une personne et d'une culture à l'autre. Il faut donc effectuer plus de recherches en santé mentale dans ce domaine, mais, ce qui est plus important, les écoles et les autres services de soutien doivent adopter des méthodes qui tiennent compte de l'existence de certaines conditions et situations générales, mais en évitant de « coller des étiquettes » sur ces enfants. En effet, il faut remettre en question les hypothèses qui ont été élaborées précédemment et permettre aux enfants touchés par la guerre d'obtenir de l'appui en tant que personnes individuelles, avec leurs points forts et leurs besoins particuliers, plutôt qu'en tant que membres d'un groupe homogène donné.

FAVORISER LE BIEN-ÊTRE PSYCHOSOCIAL DANS LES ÉCOLES

Voici les réponses d'un groupe d'enfants érythréens interrogés au sujet de ce qu'ils apprécient à l'école :

- Les écoles qui invitent des membres d'organismes communautaires de réfugiés.
- Les enseignants qui, reconnaissant que les enfants réfugiés ont des besoins et des attentes différents en matière d'éducation, ajustent leurs propres stratégies d'enseignement en fonction de ceux-ci.
- Les enseignants qui ont des attentes claires et élevées.
- Les enseignants qui font preuve d'intérêt à leur égard et qui leur posent des questions personnelles.
- Les enseignants qui cherchent à incorporer des aspects de leur expérience de réfugié dans le programme d'études.
- Les enseignants qui ne prennent pas le racisme à la légère.
- Les enseignants qui participent à des manifestations spéciales organisées par des organismes communautaires de réfugiés.

(Malezak et Warner, 1992. Cité dans Rutter, 2001)

Ces réponses ne constituent qu'une indication des nombreuses façons dont les écoles peuvent s'ajuster à la situation, et des processus et systèmes permettant de mieux soutenir les enfants ayant vécu les traumatismes de la guerre. Cependant, elles témoignent aussi de la complexité et de la nature multiple du défi, car la famille, l'école et la collectivité sont intimement reliées.

Selon Mesmin (1993), plutôt que d'essayer de se répartir entre ces mondes souvent parallèles et parfois incompatibles, l'école et ses services doivent chercher à effectuer une médiation entre la culture du pays d'accueil et celle du pays d'origine, et à faciliter le va-

et-vient de l'une à l'autre. Cet objectif vaut pour l'ensemble des élèves immigrants, néanmoins cette recherche de la cohérence et des liens entre la maison et l'école, entre le Québec et le pays d'origine, revêt une importance tout à fait particulière pour les enfants qui ont vécu le traumatisme de conflits violents et d'un départ expéditif. Cependant, comme l'ont souligné de nombreux enseignants et administrateurs, il n'est pas facile de trouver un équilibre entre le respect de la culture du pays d'origine, et particulièrement la première langue apprise par l'enfant, et la responsabilité de l'école et de chaque enseignant, d'intégrer les nouveaux arrivants à la société québécoise et de les aider à apprendre le français. Ce soutien à la première langue apprise varie considérablement d'une école -- et même d'une classe -- à l'autre. En effet, la plupart des écoles reconnaissent qu'il est important, pour le développement des enfants immigrants, de tirer profit de leurs aptitudes en langue maternelle, mais l'engagement de chaque école vis-à-vis de cette démarche varie considérablement. Certaines écoles, particulièrement les écoles secondaires, ont adopté une politique du « français seulement ». Elles interdisent l'utilisation d'autres langues, à quelque moment que ce soit, afin de promouvoir la maîtrise du français. D'autres, officiellement ou non, ont recours, en tant que réseau de soutien, à d'autres élèves ou à des adultes de l'école qui parlent la même langue maternelle. Ailleurs, on veille à rassurer le nouvel élève en le présentant à un enfant ou à un adulte qui parle sa langue. D'autres écoles acceptent que ces rencontres aient lieu spontanément. Une école primaire envoie chaque semaine à la maison des feuilles de vocabulaire français, accompagnées d'illustrations et, lorsque c'est possible, d'une traduction dans la langue parlée à la maison, tout en encourageant les parents à discuter avec leurs enfants, dans leur propre langue, du vocabulaire et des concepts qui s'y rattachent. Il est largement reconnu que, pour des enfants multilingues, le développement parallèle d'aptitudes en langue maternelle constitue un facteur de développement non seulement intellectuel, mais aussi personnel et social. Dans le cas des enfants touchés par la guerre, dont l'assurance et l'estime de soi peuvent, on le comprend aisément, être fragiles, le développement de leurs aptitudes en langue maternelle peut constituer un facteur important dans les processus de guérison et de reconstruction de la confiance en soi. De plus, il s'agit d'un moyen de maintenir un lien important avec le pays d'origine auquel sont associés des souvenirs chers, tout comme des souvenirs douloureux.

La question de la langue est importante mais, comme le soulignait l'Association canadienne des commissions/conseils scolaires (1989) :

« Pour les commissions et conseils scolaires, la question dépasse les programmes de langue seconde. En effet, à cause de l'afflux d'enfants réfugiés, de nombreuses commissions et de nombreux conseils scolaires doivent aborder, pour la première fois, les graves problèmes sociaux, physiques et comportementaux résultant de la vie dans les camps de réfugiés ou dans des pays où se déroulent des guerres et des conflits. »

Comme nous l'avons souligné, cette étude marque, dans l'évolution de la réflexion au plan local et international, une étape qui s'éloigne du modèle biomédical étroit appliqué aux enfants touchés par la guerre. En effet, ce modèle met l'accent sur les difficultés et

problèmes résultant d'expériences traumatisantes de violence. Comme l'a déclaré un enseignant : « il n'existe pas de méthode toute faite ». Les modèles alternatifs cherchent à soutenir l'enfant de façon plus globale, à tabler sur ses capacités et ses forces et à tirer profit de ses propres mécanismes, stratégies et ressources d'adaptation, ainsi que de ceux de sa famille et de sa communauté. La résilience et la capacité d'adaptation des jeunes enfants est remarquable et, dans la pratique, seul un faible pourcentage des enfants touchés par la guerre nécessite des traitements spécialisés. Des facteurs comme l'encadrement d'une famille stable et aimante, l'accès à des confidents, la possibilité d'obtenir l'information requise, la capacité de résoudre les problèmes et le fait d'envisager l'existence de façon positive, de même que l'accès à un vaste éventail de centres d'intérêt et à une série d'activités qui plaisent, peuvent améliorer considérablement le processus individuel d'adaptation et de guérison. Comme le souligne Van der Veer (1998), les études semblent indiquer que cette phase d'établissement est cruciale pour assurer le bien-être à long terme des enfants touchés par la guerre, quelles qu'aient été leurs autres expériences. Dans l'appui à apporter aux enfants et aux adolescents dans cette phase, Van der Veer estime qu'il existe trois facteurs particulièrement importants à prendre en compte :

- 1) fournir les conditions d'un développement optimal;
- 2) stimuler ce développement par du soutien;
- 3) éliminer les obstacles à ce développement.

Les conditions requises pour un développement optimal des enfants touchés par la guerre comprennent d'abord les conditions matérielles de base, comme un milieu de vie sûr et sain, des vêtements, des activités éducatives et récréatives, mais aussi : a) la sécurité et la stabilité et b) une vie sociale stimulante au travers de réseaux sociaux, à l'intérieur et à l'extérieur de leur propre communauté et avec d'autres adultes aidants (comme des enseignants, des conseillers), et c) la possibilité de développer d'autres talents, dans des domaines tels que le sport ou la musique. L'adolescence peut être une période particulièrement exigeante pour les enfants touchés par la guerre et il est significatif que Van der Veer accorde une attention particulière au soutien dont ils peuvent avoir besoin, par exemple, en ce qui a trait aux questions et aux problèmes touchant leur développement sexuel. En effet, il peut être nécessaire de les informer sur les attitudes et normes culturelles du pays d'accueil. Les réfugiés adolescents ont particulièrement besoin d'appui pour parvenir à imaginer, et ensuite à se construire, un avenir autonome, à s'ouvrir des perspectives.

L'école constitue un lieu important en ce sens qu'elle représente la stabilité et la normalité, et qu'elle constitue un espace sûr dans lequel on peut affronter le passé. C'est aussi un lieu où on peut apprendre et réfléchir à d'autres sujets, et plus particulièrement à imaginer un avenir positif. Dans ce lieu, les enfants apprennent non seulement le contenu du programme officiel, mais aussi une abondance de notions sur ce que signifie le fait d'être un jeune au Canada aujourd'hui. Toutes ces idées peuvent entrer en contradiction avec celles qui proviennent de la culture d'origine; c'est pourquoi le rôle de médiation de l'école et de son personnel devient très important. L'enfant doit avoir l'occasion de poser des questions délicates, d'apprendre qu'il est des questions pour lesquelles il n'existe pas

de réponse, et que l'incertitude, l'ambivalence et les sentiments ou les actes contradictoires sont des phénomènes tout à fait normaux. Selon le D^r Cécile Rousseau, les écoles, à titre de « lieux de pensée complexe », peuvent constituer un élément très important pour assurer le bien-être des enfants touchés par la guerre. En effet, elles offrent la possibilité de s'exprimer et de réfléchir au sujet de ces tensions, de l'impossibilité de faire certains choix, de distinguer facilement entre le bon et le mauvais, le bien et le mal, et constituent de ce fait un facteur de protection important pour les enfants qui doivent faire face à des souvenirs d'expériences traumatisantes.

La transparence et la confiance dans la communication sont essentielles au développement de relations positives entre l'école, l'enfant et la famille; mais, comme le souligne Richman (1998), il ne s'agit pas seulement d'apprendre une autre langue ou d'essayer de trouver un bon interprète. « Il faut aussi savoir comprendre les normes culturelles et la façon dont les autres voient le monde. Il faut reconnaître et accepter les différences dans les modes de vie, les façons d'exprimer les sentiments, de gérer le désarroi et d'élever des enfants... nous devons faire preuve de curiosité, nous intéresser aux autres et à ce qui les distingue de nous, malgré l'effort que cela suppose, particulièrement lorsque ces personnes appartiennent à des groupes ethniques différents. »

LA COMMUNICATION

Cependant, il peut être particulièrement difficile d'établir ce type de communication avec les enfants réfugiés et avec leur famille. On comprend aisément que les nouveaux arrivants aient de la difficulté à discerner à qui ils peuvent faire confiance, particulièrement lorsqu'ils ont fui des situations effrayantes et dangereuses, l'oppression et l'injustice, sans savoir qui les aiderait ou les trahirait. Dans de telles circonstances, il arrive que les parents demandent à leurs enfants de ne parler à personne (Malezak, 1992). Les processus juridiques et administratifs de l'immigration et de la réinstallation peuvent aussi inciter les réfugiés et les revendicateurs du statut de réfugié à cacher la vérité sur divers sujets. De plus, la famille peut continuer à craindre que des renseignements la mettant potentiellement en cause dans son pays d'origine, ne parviennent jusque là-bas, aggravant ainsi les risques qu'elle-même, ses amis, collègues ou parents pourraient courir. Les enfants ou les parents peuvent trouver particulièrement douloureux d'aborder certains sujets sur lesquels l'école cherche à s'informer. D'autres sujets peuvent entrer en conflit avec des normes culturelles concernant l'honneur de la famille, la protection de la vie privée et les relations parents-enfants.

Pour relever ces défis en matière de communication, il faut certes compter sur le temps, l'ouverture et la sensibilité. Des contacts réguliers et suivis avec les enfants et leurs parents sont indispensables pour établir la confiance; ceux-ci doivent avoir lieu le plus souvent possible dans un contexte agréable, tel que lors d'activités culturelles. Les enseignants et les autres membres du personnel de l'école peuvent avoir à montrer qu'ils comprennent que les familles ne leur fassent pas confiance ou se méfient d'eux. Lorsque c'est possible, la communication de renseignements et de conseils pratiques peut être une

façon pour l'école de démontrer qu'elle se préoccupe sincèrement du bien-être général de ses élèves et de leur famille. Des questions au sujet de la langue, de l'histoire et de la culture du pays d'origine, peuvent aussi rassurer les parents et les enfants au sujet des intentions de l'école en ce qui a trait au bien-être de la famille. Les enseignants et les administrateurs reconnaissent que les universités doivent traiter de la question des enfants réfugiés et des enfants touchés par la guerre dans leur programme de formation des maîtres, afin de préparer ceux qui enseigneront dans les écoles de Montréal à travailler auprès d'une population changeante d'enfants et de familles dont les expériences de vie ont souvent été traumatisantes, et sont très différentes de la leur. Tout en évitant le modèle pathologique de l'enfant traumatisé, prêt à « craquer » à tout moment, les enseignants doivent être sensibilisés au fait que des événements soudains ou imprévus pourraient – éventuellement, mais pas nécessairement – provoquer des réactions émotives, voire violentes, chez certains enfants. Ainsi, le déclenchement d'un avertisseur d'incendie, le passage d'un avion à faible altitude et même l'arrivée d'un policier en uniforme dans la classe, peuvent susciter la crainte et évoquer des souvenirs douloureux chez des enfants qui ont connu les conflits armés; les enseignants doivent donc être prêts à parer à ce genre d'éventualité. En cas d'attaque de panique, il faut donner à l'enfant le temps et l'espace voulus pour parler ou garder le silence, dessiner ou lire, se retrouver seul ou avec les autres, comme il l'entend.

Une sensibilisation à cette question, ainsi qu'une bonne information générale, en plus de directives et de stratégies claires, viendront particulièrement à point dans les écoles et les milieux communautaires de Montréal. En effet, des élèves appartenant à des groupes ethniques différents qui, dans leur pays d'origine, sont peut-être en conflit ou s'opposent sur le plan idéologique, y sont brusquement rassemblés, et l'on voudrait qu'ils vivent et apprennent ensemble dans des classes et des terrains de jeux bourdonnant d'activité. Des remarques désobligeantes, de même que des comportements et attitudes de mépris entre enfants de groupes ethniques différents, inquiètent les enseignants; dans certains cas, ils ont débouché sur des incidents violents qui ont exigé l'intervention de la police. Les écoles doivent rassurer les victimes des agressions verbales et physiques en adoptant des politiques claires contre le racisme et les brimades, de même que des plans d'actions efficaces. Elles doivent aussi fournir aux enseignants des directives claires concernant leurs interventions. Des enseignants se sont inquiétés de l'augmentation manifeste des tensions entre les élèves à la suite des attentats du 11 septembre, et certaines écoles ont signalé une augmentation marquée des agressions verbales ou physiques entre élèves. D'autres ont fait remarquer que les images spectaculaires de guerre, de conflits, de réfugiés fuyant des zones dangereuses et s'entassant dans des camps dont les ressources sont insuffisantes, pourraient réveiller des souvenirs douloureux chez les enfants ayant vécu des expériences traumatisantes semblables, peut-être dans d'autres régions du monde. Il est possible aussi que les craintes concernant la sécurité de membres de la famille se trouvant au loin, puissent avoir augmenté et créé un stress additionnel pour ces jeunes et leur famille.

L'école doit donc relever ce défi permanent qui consiste à s'adapter aux multiples facteurs internes et externes qui influencent la situation locale, régionale et mondiale; mais elle peut aussi, par de nombreux moyens différents, et souvent indirects, soulager la

douleur morale des enfants réfugiés et favoriser leur sain développement, tout en continuant à offrir à tous les autres étudiants un programme à la fois pertinent et rigoureux. Ce soutien doit être diversifié, s'appuyer sur les forces des enfants et leur donner espoir en l'avenir. Interrogés au sujet de leurs stratégies d'appui aux enfants touchés par la guerre, les enseignants répondent généralement ceci : « Nous faisons tout simplement ce que nous jugeons correct »; « Nous n'avons pas de programme particulier, mais... ».

LES INTERVENTIONS

Les activités, stratégies et méthodes d'appui aux enfants touchés par la guerre mentionnées par les enseignants, le personnel des commissions scolaires et des organismes communautaires, et suggérées par d'autres études, sont les suivantes :

À l'arrivée

Mise en place d'un processus de préparation, soit :

Arriver à connaître l'enfant, ses parents ou ceux qui en ont la garde, et établir des axes de communication empreints de franchise et de confiance

- Certaines écoles, particulièrement les écoles primaires, insistent pour que le parent, ou la personne qui a la garde de l'enfant, l'accompagne à l'école le premier jour.
- Rencontrer les parents afin de connaître le mieux possible les besoins éducatifs et autres de l'enfant, dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines, de même que les capacités et les attentes des parents (voir annexes).
- Présenter les parents aux enseignants et aux autres adultes qui joueront un rôle important auprès de leur enfant à l'école.
- Faire visiter l'école aux enfants et aux parents afin qu'ils voient l'ensemble de l'immeuble et qu'ils aient l'occasion de constater autant que possible ce qui s'y passe et de rencontrer ceux qui y travaillent.
- Un plan de l'école peut faciliter l'orientation des étudiants et des familles et leur donner de l'assurance lorsqu'ils se déplacent dans les locaux.
- La présence du directeur ou d'autres membres de la direction à une « fête de bienvenue », le premier jour de l'arrivée de l'enfant à l'école, peut constituer une indication claire de l'importance de sa présence pour toute l'école.
- Ces activités peuvent inclure le recours à des interprètes et à des traducteurs. Richman (1998) souligne cependant les aspects négatifs de cette solution, tout

comme l'ont fait un certain nombre d'enseignants. En effet, on mentionne des difficultés qui surviennent lorsque, par exemple, l'interprète appartient à un groupe dont la famille se méfie, possède des compétences linguistiques limitées dans l'une ou l'autre langue, manque d'empathie, ne possède pas suffisamment de pratique dans l'interprétation et formule les questions et les réponses de façon approximative, invente ou modifie les réponses, joue un rôle trop actif dans la conversation, ou encore lorsqu'il a des vues divergentes qui pourraient mettre en jeu la confidentialité de l'entretien. Les enseignants ont suggéré que les commissions scolaires établissent une vaste banque de traducteurs pour chaque langue, afin que les écoles puissent faire appel à des personnes qu'elles connaissent et en qui elles ont confiance. Richman suggère que les représentants de l'école rencontrent l'interprète à l'avance, s'assurent que ce dernier convienne à la famille en question, lui fassent bien comprendre les exigences en matière de confidentialité, et prévoient suffisamment de temps pour les présentations et pour que la confiance s'établisse et que des questions supplémentaires puissent être abordées à la fin de la rencontre.

- Maintenir un dialogue permanent et communiquer fréquemment avec les parents, et pas seulement en cas de problème.
- Désigner une personne-ressource à l'école, à laquelle les enfants et les parents peuvent s'adresser si quelque chose les préoccupe.
- Expliquer clairement le fonctionnement de l'école, l'importance de la participation des parents, et fournir des documents sur les programmes, les politiques, les règles et sur les autres aspects de l'école et du système d'éducation au Québec.
- Prévoir un tableau sur lequel on retrouve le nom et la photo des membres du personnel, ce qui peut aider les enfants et les parents à savoir à qui ils ont affaire dans cet environnement encore inconnu.
- Offrir à l'enfant une « trousse de bienvenue » comprenant, par exemple, du matériel d'écriture et des mots de bienvenue de la part des autres élèves, afin de l'aider à se sentir partie prenante du groupe scolaire et de lui permettre d'amorcer immédiatement les activités en classe.
- Attribuer à l'enfant un « compagnon » ou créer tout autre système de type amical, du moins pour la période initiale d'établissement. Lorsque c'est possible, l'enfant « compagnon » devrait parler la même langue que le nouvel élève. (Un tel système de « compagnonnage » peut se révéler également avantageux pour les deux partenaires, car l'enfant déjà installé prendra de l'assurance et renforcera son estime de soi en ayant cette possibilité d'offrir de l'aide aux autres et de communiquer ses connaissances.)

- Élaborer un programme d'apprentissage individualisé pour l'enfant, comprenant des procédures et un calendrier d'évaluation.
- Organiser, à l'intention des parents, une soirée d'information, à l'occasion de laquelle les représentants des organismes communautaires locaux expliquent leurs activités, offrent leurs services et établissent des liens de confiance avec les nouveaux arrivants et les familles dans le besoin.
- Offrir des cours de langue aux parents en mettant l'accent sur la langue de l'école, et en utilisant du matériel pédagogique tel que l'agenda et les manuels de l'élève, ce qui encouragera les parents à travailler avec leur enfant et à participer activement à son expérience éducative.

Lors de l'établissement

À l'école

- Assurer le suivi régulier du développement scolaire et social de l'enfant.
- Adopter des codes de conduite clairs et des politiques et programmes efficaces contre l'intimidation et le racisme.
- Manifester un intérêt particulier pour les droits des enfants et les problèmes mondiaux de paix et de justice sociale, en organisant des réunions, des manifestations et d'autres activités. Donner accès aux ressources pertinentes et lancer des invitations à se rendre à l'école.
- Créer des aires de jeux agréables et des espaces sécurisants dans lequel l'enfant peut développer un sentiment de sécurité et d'appartenance au groupe.
- Organiser des activités culturelles auxquelles participent à la fois les milieux réfugiés et immigrants et les groupes de parents.

Dans la classe

- Autant que possible, maintenir une routine régulière à l'intérieur de laquelle les élèves se sentent en confiance et ont le sentiment de maîtriser la situation. Avertir les élèves au sujet d'éventuelles perturbations ou modifications d'horaire et les rassurer en cas de bruits ou d'interruptions causés par des avertisseurs d'incendie ou des avions volant à faible altitude, afin d'éviter des attaques de panique.
- Les élèves doivent avoir la possibilité de faire des lectures au sujet de leur pays d'origine, de leur culture, de leur histoire et de leur vie, de même qu'au sujet de

ceux des autres (p. ex. grâce au choix de livres offerts à la bibliothèque de l'école et en classe, ou si des sujets de projets sont attribués à chaque élève, à des groupes d'élèves et à la classe dans son ensemble).

- L'éducation à la paix et au règlement pacifique des conflits est au cœur même d'un programme d'études qui prépare tous les élèves à devenir des citoyens éclairés et actifs, tant à l'échelle mondiale que locale.
- Il faut prévoir des « espaces sécurisants » et des occasions de réfléchir, de parler, de dessiner ou d'écrire au sujet de leur expérience, au moment où ils le souhaitent. Les élèves et les parents doivent avoir l'occasion de parler lorsqu'ils sont prêts à le faire, mais cette démarche doit être spontanée.
- Offrir un éventail d'activités créatives comme du théâtre, de la photographie, de la musique, de la danse, de la création artistique et de la poésie, qui permettent d'exprimer des expériences, tant positives que traumatisantes.
- Offrir l'occasion d'exercer des activités en plein air et dans la nature (p. ex., jardinage sur le terrain de l'école, visites éducatives à l'extérieur de la ville, projets d'écologie, de biologie et de géographie). Les enfants originaires de régions plus rurales peuvent ressentir cruellement l'absence d'espaces verts, de la nature et d'une interaction avec la terre et ses ressources.
- Donner accès à un éventail de sports et d'autres activités physiques.
- Soutien linguistique diversifié, notamment : groupes et clubs de devoirs et d'enseignement individualisé. Cependant, les difficultés de ce type de soutien sont connues : les étudiants du collégial à qui on fait appel ne sont pas nécessairement fiables et ne maîtrisent pas toujours les techniques de gestion des élèves en classe; de plus, l'horaire difficile et la faible rémunération peuvent décourager les candidats compétents. Parmi les solutions suggérées, on note l'embauche des surveillants des repas, qui pourraient travailler avec les enfants après la classe. Ces adultes, surtout des femmes, sont déjà à l'école, connaissent les enfants ainsi que le système, et pourraient apprécier cette occasion de travailler avec les élèves dans un contexte différent. Les étudiants en formation des maîtres des universités locales pourraient également y voir une occasion d'accomplir un travail stimulant et pertinent sur le plan professionnel.
- Offrir aux élèves l'occasion d'améliorer et de mettre en pratique leurs habiletés en langue maternelle, notamment par des cours du PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine) ou l'école du samedi.
- Offrir aux élèves l'occasion de rencontrer d'autres membres des milieux de réfugiés et d'immigrants.

En vue d'une efficacité optimale de toutes les stratégies ci-dessus, les enseignants soulignent néanmoins l'importance capitale de l'attitude, de la sensibilité et de l'intérêt individuel de chaque enseignant ou adulte engagé dans une relation d'aide auprès des enfants touchés par la guerre. Il faut donc que chaque enseignant assume les responsabilités suivantes :

- En apprendre le plus possible sur les régions déchirées par des conflits d'où proviennent leurs élèves, afin de mieux comprendre les origines de ces conflits et leurs répercussions, et de se familiariser avec la culture de leurs élèves.
- Apporter du soutien à leurs collègues, particulièrement aux nouveaux et aux moins expérimentés, qui peuvent se sentir dépassés par les comportements des enfants touchés par la guerre, et qui sont moins au fait des ressources qui leur sont offertes.
- Rejoindre le plus possible les enfants et leur famille qui, pour des raisons diverses, se sentent éloignés, craintifs et démunis.

Il est important, cependant, de reconnaître les répercussions émotives considérables que ce type de travail peut entraîner pour les enseignants et le reste du personnel de soutien, quand il vient s'ajouter au stress quotidien de l'enseignement dans des écoles et des classes déjà très animées. Les enseignants ont mentionné également que le soutien informel que les collègues s'apportent entre eux, compte énormément et qu'il est un élément essentiel de la création d'environnements pédagogiques sûrs et favorables pour tous. En ce qui concerne son propre personnel qui travaille auprès des populations touchées par la guerre, le HCNUR (1995) recommande, après les crises, des séances de « debriefing émotionnel » formalisées, ainsi que l'établissement de systèmes comme le « compagnonnage »; ces stratégies, ainsi que d'autres qui relèvent du « simple bon sens », comme de bien s'alimenter et de bien dormir, de trouver des techniques de relaxation et de se réserver des périodes régulières de repos et d'activité physique, peuvent également s'appliquer aux enseignants. Il est aussi important de savoir qu'il existe un important bassin d'informations et un vaste éventail de services, sinon à l'école même, du moins facilement accessibles à partir de l'établissement.

La bibliographie et la liste des ressources présentées à la fin de ce document suggèrent certaines pistes.

EXEMPLES DE PROJETS

Le Projet *Banian*

Le D^r Cécile Rousseau et son équipe ont mis sur pied, dans trois écoles primaires de Montréal, un projet d'intervention pilote axé sur la narration, ce qui constitue un moyen rassurant, agréable, et même créateur, par lequel les enfants réfugiés de régions déchirées par la guerre et leurs compagnons de classe pouvaient entreprendre des activités lourdes de sens individuel et collectif. Ce projet a été fondé sur les résultats d'un certain nombre d'études qui faisaient ressortir l'importance pour les enfants réfugiés d'établir une continuité entre le passé, le présent et l'avenir, et de relier les familles et la collectivité. Le conte et le mythe constituent un véhicule grâce auquel les jeunes conteurs pouvaient à la fois s'approcher et se distancier d'expériences traumatisantes vécues en inventant, en racontant et en illustrant des histoires portant sur des personnages de leur choix. Leurs histoires, parfois horribles, parfois fantastiques, étaient racontées avec beaucoup de fierté aux autres élèves, et tous tissaient une toile collective faite de réalité et de mythes; ces processus permettaient à la classe de donner un sens collectif aux expériences de guerre, aux bouleversements, à la fuite et à la réinstallation.

Ce projet était échelonné sur une période de 12 semaines, à raison d'une séance hebdomadaire de deux heures, animée par l'équipe clinique, mais comprenant également la participation des enseignants. À chaque séance, on racontait des mythes différents aux enfants qui créaient ensuite les leurs. Chaque histoire comptait quatre étapes : le passé, un voyage, l'arrivée dans un nouveau pays et l'avenir. Ce projet a constitué une expérience éducative très enrichissante pour tous les élèves, mais, pour l'équipe clinique, les dessins, surtout, présentaient un intérêt particulier dans la mesure où ils lui ont permis d'établir certains liens entre la capacité des enfants de représenter le passé de manière cohérente et celle d'imaginer un avenir positif, avec l'appui de la famille et des amis.

(Expérience décrite aussi dans Rousseau, C.; Lacroix, L.; Bagilishya, D. et Heusch, N., (1999) *Ateliers d'expression créatrice en milieu scolaire pour les enfants immigrants et réfugiés; Rapport aux écoles.*)

Ateliers sur les compétences parentales à Montréal-Nord

Afin d'aider certains parents à trouver des solutions pour éviter le recours aux punitions corporelles, l'école Saint-Vincent-Marie les aiguille vers un organisme communautaire local, le Centre Mariebourg. En collaboration avec La Maison d'Haïti, des travailleurs communautaires haïtiens entrent en contact avec des familles locales et les invitent à participer à quatre séances de formation qui ont lieu le vendredi soir. On leur propose, lors de ces séances, une série d'outils et de stratégies qui représentent des solutions de rechange positives aux punitions corporelles. On y adopte une attitude très ouverte,

nécessairement adaptée à la culture du public cible, sans émettre de jugement; la formation est donnée en créole. Les enfants sont invités à participer à la séance finale. Les résultats ont été très positifs et très peu de problèmes ont été signalés par la suite.

Play for Peace, Play for Space

Play for Peace, Play for Space est un programme d'activités et de jeux créatifs pour les enfants vivant dans des collectivités à risque, particulièrement les enfants immigrants et réfugiés provenant de régions touchées par des conflits. Ce programme est fondé sur les suggestions formulées et les expériences décrites par les enfants dans des groupes de discussion et dans le cadre de projets antérieurs. Ce programme, qui est appliqué depuis peu dans deux écoles d'Ottawa, s'adresse à des groupes complets au moyen d'une progression d'idées commençant par le thème « la paix autour de l'enfant » [*Peace around de Child*]. On explore alors des problèmes qui se posent dans l'environnement immédiat et actuel de l'enfant, comme la violence et l'intimidation. Le deuxième thème est « la paix à l'intérieur de l'enfant » [*Peace within the Child*], qui met l'accent sur les ressources intérieures de l'enfant lui permettant de faire face aux problèmes. Le thème final est « la paix comme mode de vie » [*Peace as the Way of Life*]. Ici, les enfants explorent des façons de modifier et de transformer leur environnement immédiat au moyen des stratégies qui ont été discutées et des nouvelles pistes qui sont apparues. On a recours à des activités créatives comme le dessin, le modelage, le conte, le théâtre et la danse, afin de créer un contexte sûr dans lequel s'exprime la liberté. La créativité est développée à titre de compétence qui sera utile pendant toute la vie de l'enfant pour développer sa résilience, sa tolérance et sa capacité d'adaptation.

Ce programme, subventionné dans le cadre d'un programme de soutien à la collectivité du ministère de la Justice, a été élaboré par le D^r Alison Eyre, médecin de famille, et Chitra Sekar, spécialiste de la thérapie par le jeu, qui espèrent pouvoir l'étendre à un plus grand nombre d'écoles et élaborer un programme ainsi qu'un manuel de formation pour d'autres groupes.

Settlement and Education Partnerships à Toronto (projet SEPT)

Le projet *SEPT* est le résultat d'un partenariat entre le Conseil scolaire du district de Toronto, Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) et un certain nombre d'organismes communautaires locaux qui offrent des services d'établissement aux nouveaux arrivants. Le programme *SEPT* aide les familles nouvellement arrivées à réussir leur établissement dans les écoles et dans le milieu de proximité en leur offrant l'information dont ont besoin les immigrants nouvellement arrivés et en les aiguillant vers les ressources scolaires et les services sociaux communautaires. Les travailleurs du projet *SEPT* sont affectés à des écoles et à des groupes d'écoles comptant une proportion relativement élevée de familles installées au Canada depuis moins de trois ans.

Dans les écoles visées par ce projet *SEPT*, les familles de nouveaux arrivants peuvent avoir accès au soutien communautaire à partir de leur école locale. Un travailleur du projet *SEPT* rencontre la famille à l'école afin de discuter de ses besoins particuliers en matière d'information et d'établissement, puis l'aide en l'informant, en la conseillant, ou en la dirigeant vers les ressources adéquates du Conseil scolaire ou des services sociaux communautaires.

Programme *Building Bridges*

À la suite d'un processus très complet comprenant consultations, groupes de discussion et expériences pilotes, l'Institut international des enfants (ICI) a créé ce projet afin de jeter des passerelles entre les familles, les écoles et les prestataires de soins en milieu communautaire, afin de favoriser l'adaptation et le bien-être des enfants. Le programme aide les enfants déplacés, immigrants et réfugiés provenant de pays déchirés par la guerre qui sont inscrits dans des écoles canadiennes, à renforcer leurs aptitudes à faire face aux difficultés et leur résilience, par des activités d'expression créative comme l'art, la narration et la création d'histoires. Visant les élèves du niveau primaire, le programme est mis en oeuvre dans quelque 25 écoles de la région de Toronto, soit 10 dans la ville même et 15 dans les environs. Il réunit des spécialistes en santé mentale, en santé physique, en services d'aide à l'établissement et en éducation. Les manuels, rédigés à l'intention de la direction des écoles, des familles et des prestataires de soins en milieu communautaire, contiennent notamment de l'information générale et des suggestions d'activités. Le programme prévoit, à l'intention des directeurs d'école, des outils pour élaborer un plan de soutien scolaire complet à long terme favorisant le bien-être affectif des enfants. Il prévoit aussi des suggestions pour les écoles : activités d'auto-évaluation, étapes à suivre pour la création de partenariats et calendriers de mise en place du projet, en plus de diverses activités et idées dont les écoles peuvent s'inspirer. Il ne s'agit pas d'un modèle rigide d'intervention, mais plutôt d'un outil qui s'insère parmi les activités habituelles de la classe et s'intègre dans le programme de chaque niveau scolaire. Comme le souligne le D^r Ester Cole, psychologue de Toronto qui a lancé ce projet : « Nous devons faire en sorte que le projet soit facile à utiliser et tirer profit des meilleures pratiques que les enseignants appliquent de toute façon ». L'ICI a créé une méthode de formation des formateurs, faisait appel à un certain nombre de directeurs d'école à la retraite qui viennent appuyer les écoles qui adoptent le programme.

Une vidéocassette montre le projet en application pratique, ainsi que des entrevues avec des enseignants et d'autres participants au projet pilote dans les écoles de Toronto. Le programme *Building Bridges* a aussi été mis en oeuvre dans des écoles de Croatie, de Bosnie, d'Albanie et du Kosovo, afin d'aider les enfants qui restent dans leur pays à faire face à des souvenirs et à un passé marqué par la guerre. (Pour plus de détails sur la diffusion internationale de ce programme, voir le rapport spécial de Sally Armstrong : « *Out of the Ashes* », dans le magazine *Chatelaine*, février 2002.)

École primaire Salusbury et *Salusbury World*

Salusbury est une école primaire de Londres de taille importante; 12 à 15 % de ses 600 élèves sont soit réfugiés, soit demandeurs d'asile. Des enfants de divers pays, comme l'Irak, la Somalie et le Kosovo, vivent dans des logements variés du secteur, y compris dans des pensions de type « bed and breakfast »; certains d'entre eux partent après quelques semaines, mais d'autres y séjournent jusqu'à deux ans. Étant donné les besoins de la plupart des enfants réfugiés et les besoins plus criants et spécifiques d'un plus petit nombre d'entre eux, l'école a élaboré toute une série de stratégies. En voici des exemples :

- Des trousse de bienvenue, comprenant des stylos et des crayons, sont remises à tous les enfants nouvellement arrivés, afin de les aider à profiter immédiatement des cours et des activités à l'école.
- Les nouveaux enfants sont accueillis par des pairs qui leur font faire la visite des locaux et leur servent d'interprètes au besoin.
- Les parents réfugiés viennent, eux aussi, souvent à l'école, afin de fournir de l'aide dans les classes, et parfois à titre d'interprètes.
- Le terrain de jeux a été modifié; on y a aménagé des endroits calmes qui sont moins intimidants et plus accueillants pour les nouveaux venus.
- Des sujets comme les droits de la personne, l'immigration et l'accueil des nouveaux arrivants sont abordés lors des cours et des réunions à l'école.
- Une équipe des autorités scolaires locales a mis en poste un enseignant qui parle le somali et l'arabe.

Par la suite, l'école a créé un organisme de bienfaisance, *Salusbury World*, afin d'élargir son travail auprès des enfants et des familles réfugiés. Un programme offrant les services suivants a été élaboré :

- Réaménagement d'un local inutilisé de l'école en centre d'accueil pour les enfants réfugiés et les personnes qui en ont la garde.
- Constitution d'une réserve de livres bilingues.
- Création d'un service de garde parascolaire et d'un programme de devoirs où les enfants réfugiés peuvent aussi inviter leurs amis.
- Mise en place d'un service de conseil destinés aux parents, offert par un coordonnateur de projets qui se rend aussi dans les hôtels, foyers d'hébergement du secteur afin d'établir des contacts.

- Création d'un programme de vacances comprenant des activités créatives comme la photographie.

Également décrit dans Rutter, J. (2001)

QUAND FAIRE APPEL A UN SPECIALISTE ?

Même si les activités et les stratégies décrites ci-dessus ont été élaborées à l'intention des écoles et en collaboration avec celles-ci, dans le but précis d'aider non seulement les enfants réfugiés, mais aussi leurs pairs, immigrants ou non, elles ne servent aucunement à remplacer les interventions des spécialistes en santé mentale. Même si la plupart des enfants réfugiés n'auront pas besoin d'attention particulière, outre les soins et le soutien accordés par l'école suivant les suggestions ci-dessus, il est important que les écoles et les enseignants soient au fait des divers services spécialisés offerts aux enfants et à leurs familles, et qu'ils sachent reconnaître les différents signes pouvant indiquer qu'un enfant est en difficulté au point d'avoir besoin de l'aide d'un spécialiste.

Puisque les populations immigrantes et réfugiées ont tendance à sous-utiliser les services de santé, de santé mentale, et les services sociaux, les enseignants ont un rôle particulièrement important à jouer en s'assurant que les enfants qui ont besoin de l'aide d'un spécialiste, la reçoivent. En même temps, il faut aussi faire preuve de sensibilité et comprendre que, dans certaines cultures, les problèmes de santé mentale et les problèmes de rendement scolaire peuvent être très difficiles à admettre, ou que, dans des contextes où les soins de santé et l'éducation de base sont restreints, toute aide psychologique ou thérapeutique peut sembler un « luxe », auquel parents et enfants ne sont pas habitués. Cependant, les écoles de Montréal comptent souvent parmi leur personnel des psychologues et d'autres professionnels liés aux CLSC et à d'autres services externes; ils sont donc en mesure d'aiguiller les enfants et leurs familles vers des programmes plus spécialisés de thérapie et d'adaptation.

Lorsqu'ils sont observés pendant une longue période, ou qu'ils apparaissent soudainement, les comportements suivants peuvent très bien indiquer qu'une attention particulière est requise, et que, probablement, une aide externe est nécessaire, pour l'enfant ou sa famille :

Par exemple, si l'enfant :

- apprend lentement et ne fait pas les progrès attendus;
- fréquente l'école de manière irrégulière et manque des cours;
- éprouve des problèmes de socialisation; est isolé et n'a pas d'amis;

- ne reçoit vraiment pas des soins adéquats à la maison (p. ex., vêtements qui ne conviennent pas, nourriture insuffisante);
- manifeste des problèmes de comportement tels que : agressivité, désobéissance, comportement perturbateur;
- est agité et a de la difficulté à se concentrer;
- se retire soudainement à l'écart;
- se plaint de problèmes physiques, tels que maux et douleurs;
- fait des cauchemars ou est hanté par des images perturbantes;
- souffre d'incontinence;
- n'a pas d'appétit et semble perdre du poids;
- a sommeil, est fatigué et léthargique pendant la journée;
- donne des signes de nervosité et d'anxiété excessives.

Compte tenu des exemples, stratégies et mesures d'intervention ci-dessus, voici les messages que les écoles doivent retenir en ce qui concerne leur travail auprès des enfants touchés par la guerre :

- Les activités de planification et les interventions regroupant plusieurs organismes (p. ex., écoles, CLSC et organismes communautaires) créent des réseaux de soutien pour les enfants et leur famille. À l'intérieur de l'école, le travail d'équipe, qui s'appuie sur l'apport de divers membres du personnel, de bénévoles, de pairs, de parents et d'autres spécialistes, est important.
- Pour créer un environnement optimal d'apprentissage et de développement pour les enfants touchés par la guerre, il faut accorder une attention particulière à chaque aspect de l'expérience scolaire, y compris à l'arrivée et à l'établissement dans l'école, au programme d'études, à la gestion de la classe, aux codes de conduite, aux mesures disciplinaires et autres lignes de conduite, aux liens avec les parents et le milieu, ainsi qu'aux lieux extérieurs à l'école et aux activités hors programme.
- La plupart du temps, les enfants qui ont subi les traumatismes multiples des conflits armés, de la fuite et de la réinstallation, disposent des ressources et des capacités internes, familiales et communautaires qui leur permettront de se développer sainement et de réaliser leur plein potentiel, à condition d'être entourés de personnes qui font preuve de compréhension et d'empathie.

Cependant, certains d'entre eux auront besoin de l'aide de spécialistes. Mais les écoles ne sont pas seules et, comme l'indique la section sur les ressources, on retrouve tout un éventail de services à l'échelle locale, régionale, nationale et internationale, de même qu'un vaste réservoir de documents et d'informations.

RESUME

Cette étude est destinée à accroître la sensibilisation à l'expérience et aux perspectives particulières des enfants touchés par la guerre qui fréquentent les écoles de Montréal. Elle s'appuie sur diverses expériences vécues, soit dans les écoles, ou par des enseignants, sur des perceptions, des stratégies et des interventions possibles à l'échelle communautaire et sur un certain nombre d'importantes études conceptuelles, dans le but de proposer une réponse communautaire de la part de l'école dans son ensemble. Bien que ni la nature horrible de la guerre et de la violence, ni leurs répercussions négatives sur les enfants ne soient mises en question, cette étude propose néanmoins une vision positive de l'enfant en tant qu'agent ingénieux, résilient et capable, tant dans son processus de développement scolaire, personnel et social, que dans son entourage. Même si, dans la plupart des milieux scolaires montréalais, cette question des enfants touchés par la guerre semble n'avoir été que relativement peu formulée explicitement, il y existe cependant un intérêt et une préoccupation véritables quant à ce problème, ainsi qu'une volonté d'obtenir plus d'informations et de documentation de base. Cette étude fournit donc des exemples, des suggestions et des références. Elle présente des activités d'intervention réussies à Montréal, à Ottawa et à Toronto, et elle formule une série de messages clés à l'intention des enseignants, des administrateurs scolaires et d'autres intervenants.

Avant de se concentrer plus particulièrement sur Montréal, cette étude situe d'abord le sujet dans un contexte international et national. Des faits et des chiffres relatifs à l'immigration, au statut de réfugié et au nombre d'enfants en provenance de pays sources de réfugiés ont été inclus à cet effet. Il en ressort que, des quelque 200 000 enfants inscrits dans les écoles de Montréal en 2000-2001 qui sont nés à l'extérieur du Québec, un nombre significatif d'entre eux proviennent de pays touchés par la guerre et par la violence organisée, comme Haïti (3 225, ou 1,6 % de la population scolaire totale), l'Algérie (1 991 ou environ 1 %) et le Liban (1 292, ou 0,65 %). Le nombre relativement élevé d'élèves provenant du Sri Lanka (1 044) et du Congo (Zaïre) (737) auront presque certainement vécu directement l'expérience d'un conflit armé, tout comme ceux, moins nombreux, venant de pays comme le Guatemala (400), l'Afghanistan (297), la Colombie (245), le Congo (176), l'Irak (118), la Somalie (114), le Burundi (82), l'Angola (73), la Palestine (14) et le Soudan (11). Les élèves en provenance d'autres pays, comme le Pérou, le Mexique et l'Iran, ont pu aussi avoir été témoins d'une violente répression et de la persécution de membres de leur famille, d'amis ou de membres de leur communauté dans leur pays d'origine; ils pourraient avoir subi les épreuves de voyages longs, compliqués et périlleux vers des lieux de sécurité relative. L'arrivée et la réinstallation au Canada peuvent aussi avoir été des causes de stress supplémentaire pour ces enfants et leur famille. En outre, la transmission intergénérationnelle des traumatismes, ainsi que leurs répercussions sur les compétences parentales sont de plus en plus reconnues. De ce fait, le pays d'origine des parents et leur expérience éventuelle de la guerre et de la violence deviennent des éléments importants dans la réflexion sur les enfants touchés par la guerre et sur la façon de les aider.

Mais les définitions, les statistiques, les faits et les chiffres ne peuvent jamais tout expliquer. Bien que l'information et la sensibilisation au sujet de ces problèmes soient d'une certaine importance pour les écoles, les enseignants et les autres personnes qui offrent des services de soutien à ces enfants, il est par ailleurs tout aussi essentiel de se rendre compte que cette expérience de la guerre et de la violence n'entraîne pas inévitablement chez ces enfants de prédisposition aux problèmes de santé mentale ou autres. En fait, cette expérience pourrait même favoriser chez ces jeunes, l'acquisition de forces et de compétences, selon des modalités que nous n'aurions jamais pu imaginer. Il ne faut donc pas « coller d'étiquette » à ces enfants touchés par la guerre, et ils ne doivent pas nécessairement faire l'objet d'un diagnostic précis ou d'une attention particulière. Pour les écoles, le défi consiste à créer des milieux où tous les élèves auront accès aux ressources et aux occasions dont ils ont besoin pour apprendre et se développer.

Les messages clés sont les suivants :

- La planification et les interventions partagées entre plusieurs organismes (p. ex. entre écoles et CLSC ou organismes communautaires) créent des réseaux de soutien pour les enfants et leurs familles. Dans les écoles, les approches d'équipe, basées sur la participation de différents membres du personnel, de bénévoles, de pairs, de parents et d'autres spécialistes, sont importantes.
- Pour créer des milieux d'apprentissage et de développement optimaux pour les enfants touchés par la guerre, il faut accorder une attention particulière à chaque aspect de l'expérience scolaire, en incluant l'arrivée et l'adaptation à l'école, les programmes scolaires, la gestion des classes, les codes de conduite, la discipline et les autres politiques scolaires, les liens avec les parents et avec la communauté et les espaces et activités parascolaires.
- Très souvent, les enfants qui ont vécu les multiples traumatismes d'un conflit armé, d'une fuite et d'une réinstallation, disposent de ressources et de capacités internes, familiales et communautaires suffisamment solides pour leur permettre, lorsqu'ils sont appuyés par des personnes compréhensives et bienveillantes, de se développer sainement et de réaliser leur potentiel. Certains auront toutefois besoin d'une aide spécialisée. Les écoles ne sont pas seules, et il existe un éventail de services locaux, régionaux, nationaux et internationaux, en plus d'une mine de documentation et de renseignements.

Cette étude reflète un changement de perspective par rapport aux conceptions locales et internationales fondées sur un modèle biomédical étroit appliqué aux enfants touchés par la guerre. Ce modèle traditionnel insiste sur les difficultés et les problèmes qui découlent de l'expérience traumatisante de la violence. Il recommande des « traitements », des interventions individuelles ciblées et, en particulier, de la thérapie et du counselling. En revanche, un modèle d'intervention communautaire vise plutôt à appuyer l'enfant de façon plus globale, à mettre en valeur ses capacités et ses forces et à tirer profit de ses propres mécanismes, stratégies et ressources d'adaptation, ainsi que de ceux de sa famille

et de sa communauté. Au lieu de se concentrer de façon étroite sur les besoins de l'enfant, une approche communautaire, axée sur les droits des enfants, permet de façonner des programmes polyvalents qui visent à permettre à *tous* les enfants de jouir de leurs droits et de réaliser leur potentiel. En conséquence, cette approche semble très bien convenir au contexte des écoles, où différents partenaires (enseignants, administrateurs, parents, organisations communautaires, travailleurs de soutien et autres) tentent de créer l'environnement le plus favorable qui soit. On s'y efforce particulièrement de permettre aux enfants réfugiés et touchés par la guerre de participer activement à la vie scolaire, de réfléchir et de résoudre des problèmes par eux-mêmes et de profiter d'un modèle d'éducation de qualité axé sur les enfants. En outre, une approche communautaire demande non seulement une participation active de la part des spécialistes en santé mentale, mais insiste aussi sur la collaboration des multiples partenaires qui participent à la création des milieux scolaires (parents, enseignants, administrateurs, membres du conseil d'administration de l'école, commissions scolaires, ministères et gouvernements) afin d'apporter le soutien nécessaire aux enfants touchés par la guerre.

ANNEXE

Suggestion de questionnaire d'évaluation sociale d'un enfant réfugié admis à l'école (d'après *In the Midst of a Whirlwind*)

Avec qui l'enfant vit-il?

Où se trouve le reste de sa famille?

Quel est le statut (immigrant/réfugié) de l'enfant et des autres membres de la famille?

Quelle est la situation de la famille sur le plan du logement?

Où sont placés ses frères et soeurs?

Est-ce que l'enfant a des problèmes ou des inquiétudes en matière de santé?

Est-ce que l'enfant a reçu tous les vaccins nécessaires?

Est-ce que la famille reçoit les services d'un médecin?

Est-ce que l'enfant et la famille se réclament d'une religion en particulier?

Est-ce que ce choix entraîne des exigences particulières, par exemples sur le plan alimentaire?

Est-ce que les parents ou les personnes qui assurent la garde de l'enfant ont des inquiétudes particulières à son égard?

Quelles sont les attentes de la famille à l'égard de l'école et de l'enfant?

Suggestion de questionnaire d'évaluation sur le plan éducatif d'un enfant réfugié admis à l'école (d'après *In the Midst of a Whirlwind*)

Quelle est la langue parlée à la maison?

Jusqu'à quel point l'enfant maîtrise-t-il cette langue? Expression orale, lecture et écriture?

Est-ce que l'enfant parle ou comprend d'autres langues?

Quelles sont les aptitudes de l'enfant en français et en anglais?

Quels sont les antécédents de l'enfant en matière d'éducation?

Quelles sont les aptitudes des autres membres de la famille en français et en anglais?

Quel est le niveau de scolarité des parents?

BIBLIOGRAPHIE

Note : La majorité des références bibliographiques sont de langue anglaise.

<p>MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE POUR LES ÉCOLES ET LES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AVEC DES ENFANTS TOUCHÉS PAR LA GUERRE</p>

**Canadian Centre for Victims of Torture (1995) *War is Not a Game*. Toronto: CCVT
Version Française: RIVO, Montréal**

Canadian School Trustees Association (CSTA) (1989) *Scholastic adaptation and cost effectiveness of programs for immigrant/refugee children in Canadian schools*.

Canadian Teachers' Federation. (1990) *Responding to the Needs of Immigrant and Refugee Children*. Ottawa: Canadian Teachers' Federation.

**CERIS & Citizenship and Immigration Canada (2000) *Strangers Becoming Us*.
Teachers Resource Kit.**

(www.classroom-connections.com/e/programs_00-01/strangers.html)

Coelho, E. (1998) *Teaching and Learning in Multicultural Schools*.

Clevedon, England: Multilingual Matters (University of Toronto Press)

Hyder, T. & Rutter, J. (1998) *Refugee Children in the Early Years: Issues for Policy-makers and providers*.

Hyder, T. & Rutter, J. (2001) *In Safe Hands*. London: Save the Children & Refugee Council.

International Children's Institute (1999) *Building Bridges Program*. Montréal: International Children's Institute.

Kaprielian-Churchill, I. & Churchill, S. (1994) *The Pulse of the World: Refugees in Our Schools*. Toronto: OISE Press.

Maksoud, M. (2000) *Helping Children Cope with the Stresses of War: a Manual for Parents and Teachers*. New York: UNICEF.

Minority Rights Group, *Forging New Identities: Young Refugees and Minority Students Tell Their Stories. Views from London and Amsterdam*.

Richman, N. (1991) *Helping Children in Distress: A Teacher's Manual*. London: Save the Children.

Richman, N. (1998) *In the Midst of a Whirlwind: A Manual for Helping Refugee Children*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Richman, N. (2000) *Communicating with Children: Helping Children in Distress*. London: Save the Children.

Rousseau, C., Lacroix, L., Bagilishya, D. & Heusch, N. (1999) *Ateliers d'Expression Creatrice en Milieu Scolaire pour les Enfants Immigrants et Réfugiés; Rapport aux Écoles*.

Rutter, J. & Candappa, M. (Eds) (1998) *Why Do They Have to Fight?* London: The Refugee Council.

Rutter, J. (1994) *Refugee Children in the Classroom*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.

Rutter, J. (1996) *Refugees: We Left Because We Had To*. London: Refugee Council.

Rutter, J. (1998) *Refugees: A Resource Book for Primary Schools*. London: The Refugee Council.

Rutter, J. (2001) *Supporting Refugee Children in 21st Century Britain: a Compendium of Essential Information*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Rutter, J. (2001) *Supporting Refugee Children in 21st Century Britain: a Compendium of Essential Information*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Rutter, J. & Jones, C. (1998) *Refugee Education: Mapping the Field*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.

UNHCR *To Be a Refugee*.

UNHCR (1998). *To Feel at Home: The Integration of Refugees in Europe*. London:

UNHCR (1998) *Human Rights, Refugees and UNHCR*. Geneva: UNHCR.

Yau, M. (1995) *Refugee Students In Toronto Schools: An Exploratory Study*. No 211. Research Services, Toronto Board of Education: Toronto.

YWCA Toronto. *Playing with Rainbows: A National Play-Program for At-Risk Refugee Children*. Toronto: YWCA (Disponible en français).

LIVRES D'HISTOIRES POUR ENFANTS

Laird, E. (1991) *Kiss the Dust*. Heinemann.

Ellis D. (2000) *The Breadwinner*. Toronto: Groundwood.

Filipovic, Z. (1994) *Zlata's Diary*. New York: Scholastic.

Hampton, M.-J. *The Cat from Kosovo: The True Story of How a Refugee Cat Found a Haven and a Home in Nova Scotia*. Nimbus.

Naidoo, B. (2000) *The Other Side of Truth*. London: Puffin Books.

Munsch, R., & Askar, S. (Contributor), (1995) *From Far Away*. Canada: Annick Press.

<p>INFORMATIONS GÉNÉRALES À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS ET DES AUTRES MEMBRES DU PERSONNEL DES ÉTABLISSEMENT SCOLAIRES, Y COMPRIS DES ARTICLES DE JOURNAUX ET D'AUTRES ÉTUDES SPÉCIALISÉES</p>

Abu-Laban, B.; Derwing, T.; Mulder, M. & Northcott, H. (2001) *Lessons Learned: An Evaluation of Northern Alberta's Experience with Kosovar Refugees*. Prairie Centre for Research on Immigration and Integration and Population Research Laboratory: Alberta.

Ahearn, F.; Loughry, M.; & Ager, A. (1999) *The Experiences of Refugee Children*. In A.Ager (ed) *Refugees: Perspectives on the Experience of Forced Migration*. London: Pinter.

Alhearn, F. L., Jr & Athey, J. L. (Eds) (1991) *Refugee Children: Theory, Research and Services*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

Apfel, R. J., & Simon, B. (Eds) (1996) *Minefields in their Hearts: The Mental Health of Children in War and Communal Violence*. New Haven & London: Yale University Press.

Ayotte, W (2001) *Separated Children Seeking Asylum in Canada*. UNHCR.

Beiser, M. (1999) *Strangers at the Gate – The Boat People's First Ten Years in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.

Beiser, M. (1999) *New Canadian Children and Youth Study: Literature Review*. Health Canada.

Disponible sur le site Web du CERIS.

Beiser, M. (1995) Migration and Health. The Mental Health of Southeast Asian Refugees Resettling in Canada. In *Migration World Magazine*. 23 (5) p. 34-36.

Benjamin, M. & Morgan, P. (1989) *Refugee Children Traumatized by War and Violence: The Challenge Offered to the Service Delivery System*.

Berman H. (1999). Stories of Growing up Amid Violence by Refugee Children of War and Children of Battered Women living in Canada. *Image - the Journal of Nursing Scholarship*. 31(1), p. 57-63.

Boyden, J. (2002) *Social Healing in War-affected and Displaced Children*. Paper presented at Working with Children in Armed Conflict, a Skills-Building Workshop. Ottawa, January 2002.

Bush, K. & Saltarelli, D. (Eds) (2000) *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Canadian Task Force on Mental Health Issues Affecting Immigrants and Refugees(1988) *Review of the Literature on Migrant Mental Health & After the Door has been Opened*. Ottawa: Health and Welfare Canada Supply and Services.

Cole, E. E.; Oliva M. & Rothblum, E. D. (1992) *Refugee Women and their Mental Health: Shattered Societies, Shattered Lives*. London, New York & Norwood, Aus.: Harrington Park Press.

Cole, E. (1998) Immigrant and Refugee Children: Challenges and Opportunities for Education and Mental Health Services. *Canadian Journal of School Psychology*. 14 (1). p. 36-50.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (2001) *Répartition des élèves des 5 commissions scolaires de l'île de Montréal selon leur origine, celle de leur parents, leur langue maternelle et celle parlé a la maison 1999-2000 et 2000-2001*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Daud-M, R.; Kassem, M.; Al-Shaykh, U.A.; Abu-Shelleyh, A.; Balkis, W.; Al-Ahmad, W.; Shaaban, S.; Zaaroura, I.; Attiyeh, K.; Abdullah, S.; Merhi, M.; Merhi, M. & Ghammam, M. (1999) Through Children's Eyes: Children's Rights in Shatila Camp. *Journal of Palestinian Studies*. 29 (1). p. 50-7.

Israelite, N. K.; Herman, A.; Ahmed A. F.; Abdullai M. H. & Khan, Y. (1999) *Settlement Experiences of Somali Refugee Women in Toronto*. Paper prepared for the 7th International Congress of Somali Studies, York University, Toronto.

Disponible sur le site Web du CERIS.

Jiwani, Y. (1998) *Violence Against Marginalized Girls: A Review of the Current Literature*. Vancouver, BC: FREDA.

Disponible sur le site Web du FREDA.

Jiwani, Y., Normandeau, S.; Berman, H., Gorkoff, K. & Vardy-Dell, G. (2000) *Violence Prevention and the Girl Child, Final Report*. Ottawa, ON: Health Canada, Violence Prevention Division.

Disponible sur le site Web du FREDA.

Kell, R. (1995) Immigrant and Refugee Children in Canada. *Canadian Journal of Psychiatry*. 40 (6). p. 360-

Krahn, H.; Derwing, T.; Mulder, M. & Wilkinson, L. (2000) Educated and Underemployed: Refugee Integration into the Canadian Labour Market. *Journal of International Migration and Integration*. 1 (1) p. 59-84.

Maksoud, M. (1992) Assessing War Trauma in Children: a Case Study of Lebanese Children. In *Journal of Refugee Studies*. 5 (1).

Maksoud, M.S. & Aber, J.L. (1996) *The War Experiences and Psychosocial Development of Children in Lebanon*. *Child Development*. 67, p. 70-88.

Malezak, S. & Warner, R. (1992) *Integrating Refugee Children in Schools*. London: Minority Rights Group.

Man, N. (2000) *Children, Torture and Power: The Torture of Children by States and Armed Opposition Groups*. London: Save the Children.

Matas, D., with Simon, I. (1989) *Closing the Doors: The Failure of Refugee Protection*. Toronto: Summerhill Press.

Mesmin, C. (1993) *Les Enfants de Migrants à l'École: Réussite, Échec*. Paris: La Pensée Sauvage.

Meyers, M. (1993) *What's the Difference ? Refugee Children in Our Schools*. Manuscrit non publié, cité dans Yau, M. (1995).

Mojab, S.; McDonald, S. & Hojabri, A. (1999) *Thanks for Asking us: A Public Legal Education Project for Immigrant Women in Domestic Violence Situations*. Disponible sur le site Web du CERIS.

Montgomery, E. (1998) Refugee Children from the Middle East - Preface. *Scandinavian Journal of Social Medicine*. 54, p. 1-152.

Moussa, H. (1993) *Storm and Sanctuary: The Journey of Ethiopian and Eritrean Women Refugees*. Ontario: Artemis Enterprises.

Offord, D. R. (1995) The Mental Health of Immigrant and Refugee Children. *Canadian Journal of Psychiatry*. 40 (2), p. 57-8.

Opoku-Dapaah, E. (1995) *Somali Refugees in Toronto: a Profile*. North York, Ontario: York Lanes Press.

Osofsky, Joy D. (Ed) (1997) *Children in a Violent Society*. New York & London: The Guildford Press.

Raymond, A. & Raymond, S. (2000) *Children in War*. New York: TV Books.

Rousseau, C. (1995) The Mental Health of Refugee Children. In *Transcultural Psychiatry Research Review*. 32, Pp 299-331.

Rousseau, C. (2000) Les réfugiés à notre porte : Violence organisée et souffrance sociale. In *Criminologie*. 33 (1).

Rousseau, C. *The Mental Health of Refugee Children: A Longitudinal Study*. McGill University Division of Social & Transcultural Psychiatry: Culture & Mental Health Research Unit.

Rousseau, C.; Bagilishya, D.; Heusch, N. & Lacroix, L. (1999) Jouer en classe autour d'une histoire : Ateliers d'expression créatrice pour les enfants immigrants exposés à la violence sociale. In *La Revue Prisme*. 28, Pp 88-103.

Rousseau, C.; Drapeau, A. & Platt, R. (1999) Family Trauma and its Association with Emotional and Behavioural Problems and Social Adjustment in Adolescent Cambodian Refugees. In *Child Abuse and Neglect*. 23 (12), Pp 1263-1273.

Rousseau, C.; Drapeau, A. & Platt, R. (1999) Family Trauma and its Association with Emotional and Behavioural Problems and Social Adjustment in Adolescent Cambodian Refugees. *Child Abuse and Neglect*. 23 (12). Pp 1263-1273.

Rousseau, C.; Drapeau, A. & Corin, E. (2000) School Performance and Emotional Problems in Refugee Children. In *American Journal of Orthopsychiatry*. 66 (2), Pp 239-251.

Rousseau, C.; Drapeau, A. & Corin, E. (1998) Risk and Protective Factors in Central and Southeast Asian Refugee Children. In *Journal of Refugee Studies*. 11 (1), Pp 20-37.

Rousseau, C.; Drapeau, A. & Platt, R. (2000) Living Conditions and Emotional profiles of Cambodian, Central American and Quebecois Youth. In *Canadian Journal of Psychiatry*. 45, Pp 905-911.

Rousseau, C.; Morales, M. & Foxen, P. (2001) Going Home: Giving Voice to Memory Strategies of Young Mayan Refugees who Returned to Guatemala as a Community. In *Culture, Medicine and Psychiatry*, 25. Pp 135-168.

Rousseau, C., Said, T. M., Gagne, M-J. & Bibeau, G. (1998) Between Myth and Madness: The Premigration Dream of Leaving among Young Somali Refugees. In *Culture, Medicine and Psychiatry*. 22. Pp 385-411.

Rousseau, C.; Said, T. M.; Gagne, M-J. & Bibeau, G. (1998) Resilience in Unaccompanied Minors from the North of Somalia. In *Psychoanalytical Review*. 85 (4).

Rousseau, C. & Drapeau, A. (2000) Scholastic Achievement of Adolescent Refugees from C243-258. Cambodia and Central America. In *Adolescence*. 35 (138).

Rousseau, C. & Heusch, N. (2000) The Trip; A Creative Expression Project for Refugee and Immigrant Children. In *Art Therapy*. 17 (1), Pp 31-40.

UNHCR (1995) *Sexual Violence Against Refugees: Guidelines on Prevention and Response*. Geneva: UNHCR.

Spasojevic, J.; Heffner, R. & Snyder, D. (2000) Effects of Posttraumatic Stress and Acculturation on Marital Functioning in Bosnian Refugee Couples. *Journal of Traumatic Stress*. 13 (2), Pp 205-17.

Stein, B.; Comer, D.; Gardner, W. & Kelleher, K. (1999) Prospective Study of Displaced Children's Symptoms in Wartime Bosnia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 34 (9), Pp 464-469.

Van der Veer, G. (1998) *Counselling and Therapy with Refugees and Victims of Trauma: Psychological Problems of Victims of War, Torture and Repression*. Second Edition. Chichester: Wiley.

Vincent, C. and Warren, S. *Responding to Diversity? Refugee Families and Schools*. ERIC ED 434971.

Wessells, M.G. (1998) The Changing Nature of Armed Conflict and Its Implications for Children: The Graça Machel/U.N. Study. *Peace & Conflict; Journal of Peace Psychology*, 4 (4). Pp 321-334.

Wessells, M.G. & Monteiro, C. (2002) *Healing, Mobilization and Social Integration: Community-Based Assistance for War Affected Angolan Children*. Paper presented at Working with Children in Armed Conflict, a Skills-Building Workshop. Ottawa, January 2002.

Wilkinson, L. (2001) *The Integration of Refugee Youth in Canada*. Unpublished PhD Thesis: University of Alberta, Edmonton.

Zivcic, I. (1993) Emotional Reactions of Children to War Stress in Croatia. *In Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 32 (4), Pp 709-713.

LISTE DES RESSOURCES

**ORGANISMES MONTRÉALAIS OFFRANT UN APPUI AUX ENFANTS,
AUX FAMILLES ET AUX ÉCOLES**

**Clinique de psychiatrie transculturelle – Hôpital de Montréal pour enfants
(Transcultural Child Psychiatry Consultation & Treatment Clinic of the Montréal
Children’s Hospital)**

4018, Ste-Catherine Ouest

Westmount, Québec H3Z 1P2

Phone (514) 412-4449

Télécopieur : (514) 934-4337

Site Web : <http://ww2.mcgill.ca/Psychiatry/transcultural/tchild.html>

The Division of Social and Transcultural Psychiatry, Université McGill

1033, Pine Avenue West

Montréal, Québec H3A 1A1

Téléphone : (514) 398-4176

Télécopieur : (514) 398-4370

Site Web : <http://ww2.mcgill.ca/Psychiatry/transcultural/>

**Réseau d’intervention auprès des personnes ayant subi la violence organisée (RIVO)
(Intervention Network for People having been subjected to Organized Violence
(RIVO))**

120, rue Duluth Est

Montréal, Québec

H2W 1H1

Téléphone : (514) 282-0661

Télécopieur : (514) 282-0661

Site Web : <http://www.cam.org/~rivo>

Cultural Consultation Clinic, Jewish General Hospital

Sir Mortimer B. Davis Jewish General Hospital

3755, Côte Ste-Catherine

Montréal, Québec, H3T 1E2

Téléphone : (514) 340-8222

Télécopieur : (514) 340-7510

<http://www.jgh.mcgill.ca/>

Transcultural Clinic (TC), Hôpital Jean-Talon

1385, rue Jean-Talon Est

Montréal (Québec)

H2E 1S6

Téléphone: (514) 495-6767
<http://www.hopitaljean-talon.qc.ca>

CLSC Côte des Neiges
5700, chemin de la Côte-des-Neiges
Montréal, H3T 2A8
Téléphone: (514) 731-8531
<http://www.clscote-des-neiges.qc.ca/cdn/english.htm>

Le Service d'aide aux réfugiés a le mandat d'offrir des services sociaux aux réfugiés et aux nouveaux arrivants de la région de Montréal. Sa clientèle est constituée principalement de requérants au statut de réfugiés, de réfugiés acceptés, de résidents temporaires éprouvant de graves difficultés et de personnes dont le statut est précaire. Il offre également des services à des clientèles spécifiques en vertu de contrats entre le CLSC et diverses instances, soit la Commission de l'immigration et du statut de réfugié, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, et le Service social international.

(<http://www.clscote-des-neiges.qc.ca/cdn/aideau.htm>)

CESAME (Consultation en santé mentale et en ethnothérapie)
CLSC St-Michel
7950, boul. St-Michel
Montréal, H1Z 3E1
Téléphone: (514) 374-9180

Action Réfugiés Montréal
Téléphone : 935-7799
Personne ressource : Glynis Williams

Centre social d'aide aux immigrants
4285 boul. de Maisonneuve Ouest, Montréal
Téléphone : 932-2953
<http://vitrine-sur-Montréal.qc.ca/csai/messages/1.html>

La vocation principale du Centre social d'aide aux immigrants demeure l'accueil des nouveaux arrivants, qu'ils soient des réfugiés au sens de la Convention, des requérants au statut de réfugié, des cas humanitaires ou encore des immigrants indépendants qui éprouvent des difficultés. Ce mandat fait du Centre un organisme de première ligne qui offre à sa clientèle des services propres à lui faciliter l'installation, l'adaptation et l'intégration au sein de la communauté québécoise. Les services offerts incluent : Insertion à l'emploi ; Francisation; Jumelage interculturel; Activités interculturelles.

Centre des femmes de Montréal

3585, rue Saint-Urbain

Montréal H2X 2N6

Téléphone: (514) 842-4780 / (514) 842-6652

Télécopieur: (514) 842-1067

Courriel: cfmwcm@cedep.net

Site internet: <http://www.cedep.net/~cfmwcm>

Services offerts: accueil, renseignements, référence, interprétariat et traduction, accompagnement, aide à la recherche de logement, dépannage alimentaire, dépannage vestimentaire, jumelage entre nouveaux immigrants et québécois.

Autres services: Cliniques d'information juridique, cafés-rencontres, groupes d'entraide, aide et support, information légale, *counselling* psychosocial, promotion de la condition des femmes, aide technique, médiation.

Clientèles particulières: Femmes et leur famille.

Langues parlées par le personnel régulier: Arabe, Créole, Espagnol, Portugais.

Langues parlées par le personnel occasionnel: Arabe, Espagnol, Portugais, Roumain, Russe.

Centre communautaire des femmes sud-asiatiques

1035, rue Rachel Est, 3e étage

Montréal

H2J 2J5

Téléphone: (514) 528-8812

Télécopieur: (514) 528-0896

Courriel: sawcc@cum.org

Services offerts: accueil, renseignements, référence, interprétariat et traduction, accompagnement, aide à la recherche de logement, dépannage alimentaire, dépannage vestimentaire, support aux familles.

Clientèles particulières: Indienne, Sri lankaise, Pakistanaise, Bangladeshi, Iranienne et autres.

Langues parlées par le personnel régulier: Bengali, Gujrati, Hindi, Ourdou, Pandjabi, Tamoul.

Langues parlées par le personnel occasionnel: Bengali, Gujrati, Hindi, Marathi, Ourdou, Singhalais, Tamoul.

Pour les autres services communautaires, consulter le répertoire du Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration:

<http://www.immq.gouv.qc.ca/francais/services/organismes.html>

AUTRES ORGANISMES CANADIENS

Canadian Centre for Victims of Torture <http://www.icomm.ca/ccvt/>

Amnistie Internationale (section francophone) <http://www.amnistie.qc.ca>

Amnesty International (English Canada Section) <http://www.amnesty.ca>

Comité inter-églises pour les réfugiés <http://www.web.net/~iccr>

**Christian Action for the Abolition of Torture
Action des Chrétiens pour l'abolition de la torture (ACAT)**
2000, boul. Saint-Joseph Est
Montréal, Québec H2H 1E4
Tél. : (514) 890-6169 / Téléc. : (514) 890-6484
Courriel: acatcan@cam.org

Centre for Refugee Studies, Université York <http://www.yorku.ca/crs>

The Center for Victims of Torture <http://www.cvt.org/>

Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement (CERIS):
<http://www.ceris.metropolis.net>

Conseil canadien pour les réfugiés /Canadian Council for Refugees
<http://www.web.net/~ccr/>

FREDA www.harbour.sfu.ca/freda

METRAC Metro Action Committee on Violence against Women and Children
<http://www.metrac.org/>

LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution
<http://www.yorku.ca/lamarsh/>

ORGANISMES, RESSOURCES ET RÉSEAUX INTERNATIONAUX

Amnesty International <http://www.web.amnesty.org/web/aboutai.nsf>

Bureau international des droits des enfants http://www.ibcr.org/index_fr.shtml
La mission du Bureau international des droits des enfants est de protéger, de défendre et de promouvoir les droits et le bien-être de tous les enfants du monde. Sur le site est le Rapport des premières audiences du Tribunal international des droits des enfants sur la protection des enfants touchés par la guerre, tenues à Colchester, R.-U., en avril 2000.

Children of the Storm www.costorm.demon.co.uk

Georgetown University Child Development Center (CDC)
<http://www.georgetown.edu/research/gucdc/document.html#child>

Human Rights Watch <http://www.hrw.org/>

International Catholic Migration Commission <http://www.icmc.net/docs/en>

International Children's Institute (ICI) <http://www.icichildren.com>

International Rescue Committee (IRC) <http://www.theirc.org/index.cfm>

International Psychological Assistance

Minority Rights Group (MRG) <http://www.minorityrights.org>

Refugee Council <http://www.refugeecouncil.org.uk/>

Refugee Studies Centre, Oxford University, UK <http://www.qeh.ox.ac.uk/rsp/>

Refugee Women's Alliance (REWA) <http://www.rewa.org>

Save the Children www.savethechildren.org.uk

UNICEF <http://www.unicef.org/french/>

US Committee for Refugees/ Immigration and Refugee Services of America (IRSA)
<http://www.refugees.org/>

World Vision International <http://www.wvi.org/home.shtml>

AUTRES SITES WEB PERTINENTS

www.cic.gc.ca

Citizenship and Immigration Canada

www.irb.gc.ca

The Immigration and Refugee Board

<http://www.immq.gouv.qc.ca/francais/index.html>

Gouvernement du Québec, Ministère des relations avec les citoyens et Immigration

www.unhcr.ch

United Nations High Commission for Refugees

<http://www.waraffectedchildren.gc.ca/>

International Conference on War Affected Children, Winnipeg, September 2000

<http://www.cfp-pec.gc.ca/NationalForum/elementary/francais/index.html>

<http://www.droitsenfant.com/convention1.htm>

<http://www.swil.ocdsb.edu.on.ca/warandchildren/links.htm>

(matériel pédagogique)

<http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/index.html>

www.refaid.org.uk

UK charity RefAid