

Mener des groupes de parole en contexte scolaire



Garine **Papazian-Zohrabian**
Professeure agrégée,
Département de psychopédagogie et d'andragogie,
Université de Montréal

Équipe de recherche
Vanessa **Lemire**
Coordonnatrice

Caterina **Mamprin**
Alyssa **Turpin-Samson**
Ray **Aoun**

Guide pour les enseignants et les professionnels



Faculté des sciences de l'éducation

Université 
de Montréal

Remerciements

La réalisation de ce projet fut possible grâce à la collaboration et l'ouverture des intervenants participants. Nous aimerions remercier d'abord les directions scolaires et les enseignantes et enseignants ayant participé au projet de recherche. Leur intérêt et leur engagement envers ce projet nous a permis à tous de vivre une expérience enrichissante. Nous aimerions également remercier la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys et la Commission scolaire de Laval pour leur implication dans ce projet. La diffusion de ces pratiques par un guide destiné aux professionnels et aux enseignants n'aurait pas pu être possible sans l'appui du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD) et des services de communication de l'Université de Montréal. Nous sommes reconnaissants de leur contribution qui nous permet aujourd'hui de présenter ce beau projet.

Un merci spécial à Diane Yammine et Lana Saad, animatrices et interprètes ayant participé aux groupes de parole. De plus, nous aimerions remercier Naré, Camille, Zoé, Frédérick et Raphaël pour leurs jolis dessins.

Le présent guide est le fruit d'un travail d'équipe basé sur les résultats concluants d'une recherche-action menée dans des écoles primaires et secondaires de Montréal et de Laval durant l'année scolaire 2016-2017 et financée par le CRSH. Il était important pour nous de réinvestir les résultats de cette recherche tant pour les écoles ayant participé au projet que pour les autres établissements scolaires qui souhaiteraient reprendre cette intervention et mettre en place des groupes de parole. Considérant que nous avons mené cette activité dans plusieurs contextes de classe différents (adaptation scolaire, accueil, régulier) et que les rétroactions étaient positives, nous croyons que les groupes de parole peuvent être adaptés et convenir à un grand nombre d'élèves. Ce guide s'adresse donc à tout enseignant ou professionnel qui désire favoriser le développement du bien-être de ses élèves et leur sentiment d'appartenance au groupe en organisant des groupes de parole dans leur classe.





TABLE DES MATIÈRES

A. Fondements de l'intervention	1
1. Contexte social	1
2. Concepts.....	2
2.1 Bien-être psychologique	2
2.2 Sentiment d'appartenance à l'école.....	2
3. Présentation d'une intervention documentée par une recherche-action	3
3.1 Groupes de parole	3
3.2 Groupes de parole et développement du bien-être et du sentiment d'appartenance	4
B. Les groupes de parole en contexte scolaire	6
1. Particularités de l'approche adoptée.....	6
2. Conditions préalables	7
3. Cadre de l'intervention	7
3.1 Espace	7
3.2 Temps.....	8
3.3 Règles.....	8
3.4 Rôle de l'animateur	9
3.5 Rôle de l'enseignant (s'il n'est pas l'animateur).....	10
3.6 Déroulement de l'intervention	10
3.6.1 Activité d'introduction et de conclusion: La pelote	11
4. Thèmes	15
Thème 1 – Le voyage	16
Thème 2 – La migration	18
Thème 3 – La différence	19
Thème 4 – La mort et les pertes	20
Thème 5 – La famille	22
Thème 6 – La foi	23
Thème 7 – La violence	24
Thème 8 – L'identité	25
Thème 9 – La vie	27
Thème 10 – L'expérience des groupes de parole	28
Conclusion	29
Bibliographie.....	30
Annexes	32

A. FONDEMENTS DE L'INTERVENTION

1. Contexte social

Suite au conflit syrien qui a débuté en 2011 et provoqué le déplacement de près de 13,5 millions de personnes, plusieurs réfugiés sont arrivés récemment au Canada. Selon le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2017), en 2015-2016, le Québec a accueilli 7583 réfugiés syriens dont la plupart ont bénéficié du parrainage collectif et s'est installée à Montréal et à Laval. Les écoles de ces régions ainsi que de nombreuses autres écoles québécoises ont accueilli ces élèves réfugiés. Toutefois, ce n'était pas la première fois que les écoles québécoises recevaient des réfugiés (Kirk, 2002).

Le Québec a ratifié les conventions internationales relatives à l'accueil des réfugiés et a toujours été une terre d'accueil pour des réfugiés et des migrants quittant leur pays pour diverses raisons (Papazian-Zohrabian, 2016). S'il existe peu de données sur la situation psychosociale des réfugiés syriens réinstallés, plusieurs recherches ont porté sur d'autres groupes de réfugiés et d'immigrants. Mise à part l'adversité de la vie prémigratoire, la santé mentale des familles immigrantes est influencée par les pertes et les deuils migratoires, les différences culturelles et linguistiques et le défi économique (Kanouté et Lafortune, 2011; Pacione, 2012). Bien qu'un grand nombre d'enfants réfugiés soient résilients et trouvent des stratégies de survie (Rutter, 2003), de nombreux autres développent des problèmes aussi bien internalisés, tels que l'anxiété, l'angoisse de séparation ou la dépression, qu'externalisés, tels que les difficultés de comportement, de concentration et de mémorisation, et les troubles oppositionnels (Hart, 2009). Sachant que l'école occupe une place centrale dans la contribution au développement du bien-être psychologique des enfants traumatisés par la guerre (Persson et Rousseau, 2008, et Kirk, 2002), elle se trouve dans la nécessité d'offrir à ces jeunes du soutien psychosocial et psychopédagogique ainsi que des espaces d'expression symbolique afin de promouvoir leur bien-être (Papazian-Zohrabian, 2016). Toutefois, les écoles font souvent face à des failles qui freinent le développement du bien-être des enfants réfugiés, dont le manque de formation et de ressources pour les enseignants (Yohani, 2010).

Par ailleurs, des recherches menées auprès de réfugiés démontrent qu'un fort sentiment d'appartenance à l'école serait associé à une baisse du taux de dépression et une augmentation du sentiment d'auto-efficacité, quel que soit le niveau d'exposition passée à l'adversité (Kia-Keating et Ellis, 2007) et que ce sentiment d'appartenance serait un facteur essentiel contribuant au développement du bien-être (Correa-Velez, Gifford et Barnett, 2010). Dans son analyse conceptuelle, psychométrique et théorique visant à clarifier le concept de sentiment d'appartenance à l'école, St-Amand (2015) formule les recommandations suivantes à l'endroit des administrateurs scolaires soucieux de développer ce sentiment chez leurs élèves : former les enseignants à certaines compétences, telles que l'écoute active, afin qu'ils puissent décoder et prendre en compte les dimensions affectives généralement non verbalisées des enfants ; développer la capacité des enseignants à exercer un rôle de soutien auprès des élèves ; mettre sur pied des activités parascolaires variées susceptibles de maximiser la participation des jeunes dans le sport et les arts. Ces recommandations



concordent avec les initiatives susmentionnées visant le développement du bien-être psychologique des jeunes réfugiés.

Ces différents constats ont mené à la conception et la réalisation du projet de recherche-action intitulée ***Favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves réfugiés syriens en développant leur sentiment d'appartenance à l'école, leur bien-être psychologique et celui de leurs familles*** (Papazian-Zohrabian, G. CRSH Subvention spéciale 2016-2017). L'objectif principal du projet était d'évaluer les retombées d'une action scolaire courte et ciblée visant le développement du bien-être des élèves réfugiés ainsi que de leur sentiment d'appartenance au groupe à travers la réalisation de **groupes de parole** dans les classes d'accueil.

2. Concepts

2.1 Bien-être psychologique

Notre conception du bien-être associe la tradition de recherche hédonique à l'eudémonique. En d'autres mots, nous considérons tant la somme des affects positifs et négatifs vécus par les élèves que la réalisation personnelle menant à leur fonctionnement psychologique optimal (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Laguardia & Ryan, 2000; Waterman & Kroger; 1993).

Le concept de bien-être est variable dans la littérature. Entre autres, ce concept peut être défini comme étant « la capacité que chacun d'entre nous possède de ressentir, de penser et d'agir de manière à améliorer son aptitude à jouir de la vie et relever des défis auxquels nous sommes confrontés » (Gouvernement du Canada, 2006, p. i). Plusieurs composantes peuvent également être spécifiques aux conceptions des auteurs l'abordant. Certains chercheurs associent le bien-être au plaisir et au bonheur (Diener et Lucas, 1999; Laguardia et Ryan 2000). D'autres ciblent les manifestations liées à un bon fonctionnement, comme les relations interpersonnelles positives, un certain contrôle sur sa vie et des capacités d'adaptation (Cowen, 1994). Le bien-être peut également être associé à la santé mentale positive (Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé, 2010). Enfin, d'autres vont plutôt parler du bien-être psychologique en termes de résultat de la prévalence des facteurs de protection sur les facteurs de risque, sans le limiter à l'absence de psychopathologie (Morrison et al. 2009) ou au sens de ce qui est « bon pour la nature humaine et les besoins psychologiques » (Laguardia et Ryan, 2000). Notre conception du bien-être psychologique s'appuie sur l'ensemble de ces définitions, en considérant l'interaction entre l'environnement de l'enfant et sa perception subjective de son expérience.

2.2 Sentiment d'appartenance à l'école

Le sentiment d'appartenance à l'école peut-être perçu comme un concept multidimensionnel. Selon St-Amand (2015), celui-ci comprend une dimension émotionnelle, sociale, participative et adaptative. Précisément en contexte scolaire, le sentiment d'appartenance peut faire référence au sentiment vécu d'acceptation, de respect, d'inclusion et de soutien de son environnement (Goodenow, 1993).

La dimension émotionnelle de ce concept peut impliquer que les élèves se sentent utiles, solidaires et fiers d'évoluer dans cette école. De plus, ils peuvent ressentir une « attache affective » et un sentiment d'intimité concernant celle-ci (St-Amand, 2015). La dimension sociale, pour sa part, peut faire référence aux relations de qualité entretenues par les élèves avec les différents membres du milieu scolaire (St-Amand, 2015). Selon la recension



de St-Amand (2005) reprenant les propos de Goodenow (1993) et William et Downings (1998), les rapports sociaux liés au sentiment d'appartenance peuvent être associés aux encouragements, à la valorisation, à l'acceptation, au soutien, au respect et à l'amitié. De son côté, la dimension participative renvoie au fait que l'élève s'implique activement dans les activités de la classe ou celle de l'école, qu'elles soient parascolaires ou menées par l'enseignant en classe (St-Amand, 2015). De la même façon, les élèves adoptent également les normes et valeurs au sein de son environnement. Finalement, en ce qui concerne la dimension adaptative, l'élève est capable d'harmoniser ses besoins et désirs avec ceux des personnes constituant son groupe (St-Amand, 2015).

Le sentiment d'appartenance est positivement associé aux différentes formes d'engagement scolaire, à la motivation des élèves et aux affects positifs. Celles-ci peuvent, par la suite, avoir une influence sur le rendement scolaire (Freeman, Anderman et Jensen, 2007; St-Amand, 2015).

3. Présentation d'une intervention documentée par une recherche-action

Dans le cadre de cette recherche-action, durant l'année scolaire 2016-2017, des groupes de parole ont été menés dans plusieurs classes d'accueil de Montréal et de Laval, du primaire et du secondaire. Dix séances ont eu lieu dans chacune des classes. Les discussions avaient pour thème des sujets sensibles, tels que la migration, la différence, la guerre ou la mort. Suite à l'analyse et l'interprétation des données issues des verbatims des groupes de parole et des journaux de bord des chercheurs, nous avons pu constater une amélioration du bien-être des élèves et une hausse de leur sentiment d'appartenance au groupe. Nous reviendrons sur la définition d'un groupe de parole et nous préciserons comment ceux-ci peuvent favoriser le développement du bien-être et d'un sentiment d'appartenance au groupe chez les élèves.

3.1 Groupes de parole

L'objectif des groupes de parole est de créer un espace qui permet à chacun de s'exprimer librement sur une thématique particulière (Bouville, 2005). Galiano et Portalier (2012) reprennent les propos de Ducroq (2004) et Missonier (2005) pour préciser les intentions d'une telle démarche. Selon ces auteurs, les discussions amorcées entre les membres du groupe leur permettent de partager des expériences vécues, des souffrances ou des réflexions. De plus, par leur cadre prédéfini, les groupes de parole peuvent permettre aux élèves, dans un cadre de confiance et de complicité, d'aborder sous un nouvel angle la thématique choisie.

En ce qui concerne les membres du groupe de parole, ceux-ci doivent également participer au bon fonctionnement de la discussion. En effet, les participants doivent écouter sans jugement et avec respect les ressentis, les émotions et les pensées présentés par les autres (Bouville, 2005). Cette posture des membres écoutant les interventions rejoint le climat de confiance et de complicité rapporté par Galiano et Portalier (2012).

Dans un autre ordre d'idées, les groupes de parole n'ont pas comme objectif la «guérison», ils sont exclusivement orientés vers la discussion sur une question commune (Bouville, 2005). Ceux-ci ne doivent pas être considérés comme des psychothérapies (Bouville, 2005).

3.2 Groupes de parole et développement du bien-être et du sentiment d'appartenance

Le développement du bien-être des élèves et la promotion de leur santé mentale sont favorisés par l'expression et l'élaboration des deuils, par la symbolisation des expériences traumatiques vécues ainsi que l'expression des émotions. Pouvoir s'exprimer librement et en toute sécurité sur son histoire, son identité, sa culture et ses croyances participe à la construction d'un sens positif de la vie (Papazian-Zohrabian, 2015, 2016).

Permettre donc à des élèves de s'exprimer librement en leur proposant une écoute neutre et bienveillante, c'est leur donner l'opportunité d'avoir une parole vraie et authentique au sein même de leur école ainsi que l'opportunité de développer des relations interpersonnelles positives caractérisées par l'empathie, la connaissance de soi et de l'autre.

Les groupes de parole s'inscrivent dans une approche d'intervention psychopédagogique et psychosociale en milieu scolaire et offrent un cadre propice à la rencontre humaine, à la créativité, à l'expression symbolique nécessaire pour le développement du bien-être: dessin, bricolage, musique, danse, arts dramatiques pourraient être des moyens alternatifs ou complémentaires. En effet, diverses recherches soulignent l'importance de l'expression artistique créatrice dans le développement du bien-être des enfants immigrants et réfugiés (Rousseau, et al., 2007).

Les groupes de parole, tels que décrits ci-dessus, créent un espace de parole libre, où les élèves peuvent échanger sur leurs expériences, leurs opinions et leurs sentiments. En ce sens, selon l'intervention menée dans les classes d'accueil, ces groupes peuvent favoriser le développement du bien-être et d'un sentiment d'appartenance chez les élèves.

Deux exemples tirés des verbatim des groupes de discussion peuvent illustrer les répercussions positives du cadre du groupe de parole favorisant ainsi le développement du bien-être chez les enfants. Le premier extrait, soit des mots d'un élève d'une classe du secondaire, souligne l'importance de l'expression de la souffrance :

C'était comme quelque chose qui était sur nos épaules et là, ça a tombé.

Le deuxième extrait reprend les propos d'une enseignante d'une classe d'accueil qui témoigne des bienfaits du cadre du groupe de parole :

Ce que j'ai trouvé de positif dans cette activité, c'est surtout faire parler les élèves parce qu'ils ont quand même un vécu. Donc j'ai remarqué, pour certains, que ça leur a fait du bien de parler, s'exprimer et de raconter leurs histoires.

En ce qui concerne le sentiment d'appartenance, les liens sociaux de qualité entre les élèves et les professionnels de l'enseignement peuvent contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance chez les élèves (St-Amand, 2015). Ainsi, un élève d'une classe d'accueil au secondaire souligne la rencontre que les groupes de parole permettent entre élèves et nous dit:

J'aime beaucoup, c'est la première fois qu'on se parle avec les amis. Maintenant je les connais plus, et avec le temps, on va les connaître de plus en plus.



Tandis que qu'un autre élève met l'accent sur le contenu des discussions et le partage des émotions:

J'aime le sujet qu'on a parlé aujourd'hui et c'était très important de savoir chacun qu'est-ce qu'il a ressenti et des choses pour comprendre l'un et l'autre parce qu'on a les mêmes sentiments. Je mets dans la boîte au trésor.

Les groupes de parole favorisent donc le sentiment d'appartenance des élèves au groupe surtout parce que l'enseignant y apprend à mieux connaître ses élèves, leur parcours et leur vécu, tout en faisant preuve de bienveillance.

B. LES GROUPES DE PAROLE EN CONTEXTE SCOLAIRE

1. Particularités de l'approche adoptée

Les groupes de parole, tels que menés dans la recherche *Favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves réfugiés syriens en développant leur sentiment d'appartenance à l'école, leur bien-être psychologique et celui de leurs familles*, sont des **espaces de parole libre**, où sont racontées des expériences personnelles et où sont exprimées des opinions et des émotions, en lien avec un thème donné. Ces discussions ont une structure et une orientation particulières qui ne sont pas habituelles en contexte scolaire, voici quelques-unes de leurs particularités :

- ❖ Les groupes de paroles **ne doivent pas être considérés comme une thérapie de groupe**. Alors que le cadre offre aux élèves une possibilité de s'exprimer librement dans un contexte sécuritaire, les groupes de parole peuvent avoir certains effets thérapeutiques, mais il ne s'agit toutefois pas de l'un des objectifs principaux.
- ❖ Les groupes de parole ne doivent pas avoir d'**intention pédagogique**. Il s'agit plutôt d'un espace de parole, ouvert à l'**expression libre** et sans jugement.
- ❖ Les groupes de parole ne doivent **pas avoir d'intention évaluative**. Par exemple, si le groupe de parole prend place dans une classe d'accueil, cette activité ne doit pas servir à l'évaluation du français.
- ❖ Dans un groupe de parole, **il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses**. D'où l'importance que l'animateur soit le plus neutre possible dans ses interventions. Par exemple, il serait plus à propos de remercier l'élève ayant partagé une histoire avec le groupe en utilisant la formule «*merci d'avoir partagé cette histoire avec nous*». Dans le cas où un autre élève souligne l'incohérence du discours de l'un de ses pairs, il est important de rester neutre. Ainsi, une intervention telle que «*parfois nous pouvons vivre une même expérience de façon différente*» peut permettre de légitimer les deux discours.



Lorsque les enfants inventent des histoires...

Il est possible que les enfants s'imaginent des situations ou des histoires, fassent du fabulisme et disent n'importe quoi. Dans ces cas, il faut éviter de rétablir les faits ou de pointer les éléments incongrus dans leur histoire. Il faut simplement remercier l'élève pour son intervention et poursuivre la discussion.

2. Conditions préalables

Certaines conditions préalables peuvent favoriser le bon déroulement des séances du groupe de parole et du respect des règles. En voici quelques exemples :

- ❖ Une bonne gestion de classe en général.
- ❖ Une relation éducative positive.
- ❖ Une absence de conflits majeurs au sein du groupe-classe.
- ❖ Une maîtrise suffisante de la langue française.

Pour pouvoir s'exprimer librement, il faut se sentir en sécurité et en confiance.

Lorsque certains élèves maîtrisent peu la langue d'enseignement...

Pour discuter, les élèves doivent être capables de comprendre les autres et de s'exprimer minimalement dans la langue d'enseignement. Néanmoins, la présence d'un ou de plusieurs interprètes peut pallier cette difficulté. Toutefois, si la présence d'un interprète est nécessaire, il est important que toutes les langues premières des élèves de la classe soient représentées. Autrement, certains élèves pourraient être désavantagés. De plus, l'entraide entre les élèves partageant la même langue maternelle peut être un atout pour faciliter la discussion. Cette entraide peut également favoriser les relations interpersonnelles et la création de liens entre les élèves.

3. Cadre de l'intervention

3.1 Espace

Les caractéristiques de l'espace choisi pour l'activité jouent un rôle dans la réussite de l'activité et l'atteinte de ses objectifs.

Ainsi:

- ❖ L'activité doit être menée dans l'**espace de la classe**. Celle-ci étant le milieu naturel et connu des élèves afin de favoriser le développement du sentiment d'appartenance au groupe-classe.
- ❖ La **porte doit être fermée** afin d'assurer la confidentialité et la contenance du cadre. Les jeunes ont besoin de se sentir en sécurité émotionnelle afin de pouvoir s'exprimer librement.



- ❖ Les **élèves sont toujours placés en cercle, sur leur chaise**. La position assise assure une certaine vigilance de la part des élèves, qui deviennent plus attentifs alors que le cercle favorise l'échange, l'établissement du lien à travers le regard et l'absence de barrière physique entre les participants. L'animateur doit être au même niveau que les élèves. S'il y a plus d'un adulte lors de la discussion, il serait préférable qu'ils soient dispersés dans le cercle.
- ❖ Enfin, puisque certains sujets peuvent soulever une panoplie d'émotions, avoir une boîte de papiers mouchoirs à portée des élèves peut-être apprécié.

3.2 Temps

Les caractéristiques du temps choisi pour l'activité jouent un rôle dans la réussite de l'activité et l'atteinte de ses objectifs. Ainsi:

- ❖ La **fréquence** de l'activité, assez régulière, permet le développement de l'alliance et la confiance entre les divers participants. Il ne faut pas oublier que les jeunes les plus en souffrance s'expriment le plus difficilement. Ils ont donc besoin que l'activité se répète pour se préparer et avoir le courage de partager des émotions. Idéalement, le groupe de parole peut avoir lieu **chaque semaine ou une fois toutes les 2 semaines**.
- ❖ La durée de la séance doit correspondre à une unité horaire scolaire et être assez longue pour permettre aux rituels d'ouverture et de fermeture de délimiter la période de l'activité et suffisante pour permettre aux jeunes de s'exprimer et d'échanger. Idéalement, il faut prévoir **une durée de 50 min pour les classes du primaire et une de 1h15 pour celles du secondaire**.
- ❖ Les groupes de parole sont des activités qui devraient s'inscrire dans l'horaire de l'école.
- ❖ Pour les plus jeunes, la période de discussion pourrait être raccourcie et les dernières minutes avant le rituel de fermeture pourraient être consacrées au dessin libre.

3.3 Règles

Considérant que les groupes de parole sont des espaces de parole libre où sont racontées des histoires personnelles, où des opinions sont émises et où des émotions sont exprimées, il est important que des règles visant le **respect** des autres, le **non-jugement** ainsi que la **libre expression** soient respectées.

Consignes

- ❖ Il est important que tous les élèves aient le droit de prendre la parole et que leurs propos puissent être écoutés.
«Nous avons tous le droit de prendre la parole, mais à tour de rôle, pour prendre le temps de s'écouter les uns les autres.»
- ❖ Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses. En d'autres mots, il ne faut pas chercher à vérifier les faits ni remettre en question ce que l'autre dit.
«Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.»

- ❖ Il est important de maintenir un climat de respect dans le groupe. Il faut s'assurer que les élèves ne se jugent pas sur leurs partages.

«Il est important de se respecter et ne pas se juger les uns les autres.»

- ❖ Il est important que chaque participant (élève, enseignant, professionnel) garde tout ce qui se dit dans le groupe et ne le répète pas à l'extérieur du groupe. La confidentialité est indispensable pour le bon fonctionnement du groupe.

Nous allons partager et confier des histoires, des souvenirs, des pensées. Il est donc important de garder tout ce qui se dit entre nous dans le groupe et ne pas le répéter ailleurs.

Nous vous suggérons de prendre un temps pour une co-construction des règles avant le début de l'activité. Il est important d'expliquer aux élèves le contexte des groupes de parole et les encourager à participer à l'établissement des règles. Ainsi, les élèves pourront s'exprimer sur celles qu'ils croient être essentielles au bon fonctionnement des rencontres.

Lorsqu'une règle n'est pas respectée...

Advenant que l'un des élèves ne respecte pas les règles établies pour favoriser la discussion (p. ex. une insulte dirigée vers un autre élève), il est important d'intervenir en fonction du contexte et d'adapter l'intervention à la situation. Parfois, le simple rappel des règles de fonctionnement permet d'ajuster la situation (respect, tolérance, non-jugement). D'autres fois, il est nécessaire de préciser en quoi le comportement contrevient aux règles de bon fonctionnement du groupe et quel impact celui-ci pourrait avoir sur la discussion. Toutefois, nous vous suggérons de privilégier une intervention après la séance, en aparté avec l'élève concerné. Certes, il est possible de discuter directement de l'incident si nécessaire, sans avoir recours au code de vie de l'école et aux systèmes d'émulation. Il ne faut pas oublier que les groupes de parole sont un espace d'expression libre et qu'il faut sauvegarder cette liberté.

3.4 Rôle de l'animateur

L'animation des groupes de parole peut être réalisée par l'enseignant, par un professionnel (psychoéducateur, psychologue, orthopédagogue) ou un autre intervenant scolaire. Toutefois, il faut s'assurer que la personne prenne une posture différente de celle qu'elle adopte habituellement. En ce sens, l'acteur scolaire doit seulement prendre un rôle d'animateur sans superposer celui-ci à son poste habituel. Son écoute doit être active, bienveillante, neutre et contenante. L'animateur:

- ❖ **guide les élèves** tout au long de l'activité;
- ❖ **assure le cadre et le climat** favorisant l'expression libre des élèves participants;
- ❖ **assure le respect des règles** établies pour le groupe de parole;
- ❖ **intervient de façon brève et neutre** pour conserver un maximum de temps d'échange et de partage entre les enfants;
- ❖ **relance la discussion** à travers des reformulations ou des questions ouvertes.



Lorsque l'expression libre sur une thématique mène vers un conflit d'idées...

Il est normal que les participants ne soient pas toujours d'accord ou qu'ils aient même parfois des idées ou des convictions contradictoires. Le rôle de l'animateur est de maintenir le respect des règles et préciser que toute personne a le droit d'avoir son opinion et de l'exprimer en respectant les autres et que le groupe de parole est un lieu d'échange et d'expression et non de jugement et de débat.



Lorsqu'une fratrie se retrouve dans une même classe...

Il arrive que des jeunes d'une même famille, des frères et sœurs se retrouvent dans une même classe (classe d'accueil par exemple). Il est important que l'animateur soit attentif à la dynamique relationnelle existante entre eux. Si cette dynamique est négative, il devrait intervenir afin d'assurer l'expression libre de chacun d'entre eux, quitte à leur parler après la séance.

3.5 Rôle de l'enseignant (s'il n'est pas l'animateur)

Lors qu'il n'est pas l'animateur, l'enseignant a un rôle bien défini au sein des groupes de parole. Il peut promouvoir le bon déroulement de l'activité et participer aux discussions. Toutefois ses interventions doivent être brèves, neutres et bienveillantes et doivent respecter la priorité de parole aux élèves, comme celles de l'animateur. Bien évidemment, il s'agit d'une nouvelle activité qui demande un certain temps d'adaptation aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. Nous recommandons que l'enseignant participe aux séances, puisque sa présence au sein des groupes de parole lui permet d'approfondir son lien de confiance avec les élèves, de les connaître davantage et de les voir parfois sous un nouveau jour.

3.6 Déroulement de l'intervention

Deux activités encadrent l'intervention et marquent l'introduction et la conclusion. Entre les deux, les 10 séances de groupes de parole sont, à leur tour, délimitées par des rituels d'ouverture et de fermeture.



Une activité d'introduction et de conclusion amorce et clôture les 10 séances des groupes de parole. De plus, à chaque période de l'activité, des rituels d'ouverture et de fermeture sont également réalisés. Le tableau I reprend cette séquence.

Lorsque l'enseignant n'est pas l'animateur

Malgré la curiosité des enseignants, nous vous proposons de leur annoncer le thème la journée même afin d'éviter toute préparation et permettre un maximum de spontanéité chez tous les participants.



Tableau I : Déroulement type d'un groupe de parole

1^{re} séance du groupe de parole	Activité d'introduction - <i>La pelote</i>
	Activité d'ouverture
	Discussion
	Activité de fermeture
8 séances (2 à 8) du groupe de parole	Activité d'ouverture
	Discussion
	Activité de fermeture
Dernière séance du groupe de parole	Activité d'ouverture
	Discussion
	Activité de fermeture
	Activité de fermeture – <i>La pelote</i>

3.6.1 Activité d'introduction et de conclusion: *La pelote*

Matériel requis



Une pelote de laine (il est préférable de «rouler» la pelote pour qu'elle forme une boule pour éviter que celle-ci se mêle durant le jeu).

En guise d'introduction aux groupes de parole et pour clore les dix séances, nous proposons l'activité de la pelote de laine. Après avoir introduit brièvement les groupes de parole et les animateurs si nécessaires le jeu de la pelote agit, entre autres, comme activité «brise-glace» et permet d'apprendre le nom des enfants si l'activité n'est pas menée par l'enseignante. Nous présenterons d'abord les deux activités. Puis, nous aborderons son utilité lors des groupes de parole subséquents.

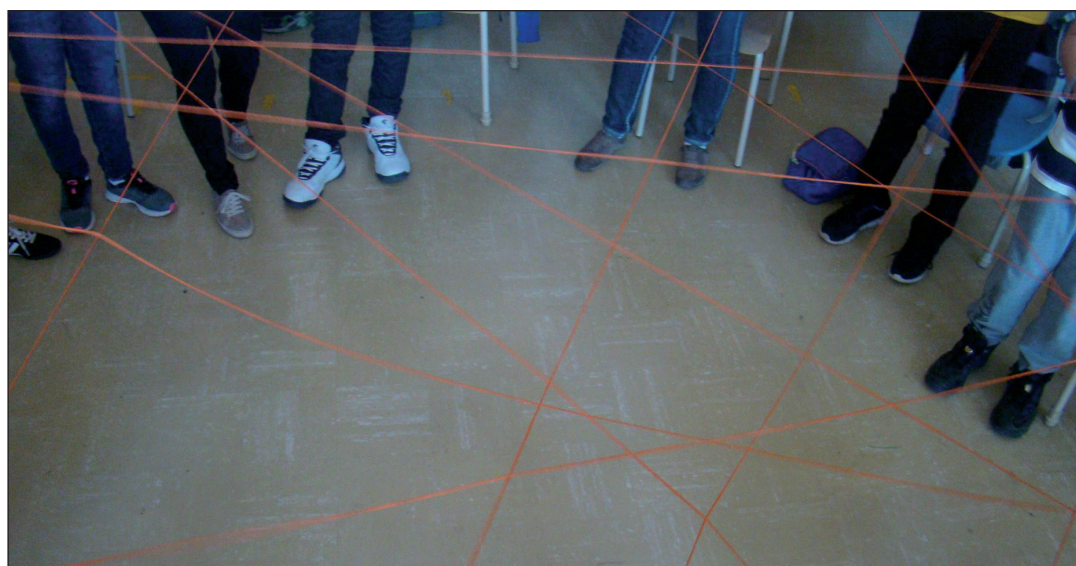
Activité d'introduction

Lors de la première séance, tous les participants doivent être placés en cercle, debout, pour commencer le jeu. L'animateur doit prendre un bout de laine, dire son nom et lancer la pelote à un élève. Le receveur doit également dire son nom, tenir un bout de laine, puis choisir un autre participant à qui l'envoyer. Il va ainsi jusqu'à ce que tous les enfants l'aient reçue. Il est important que tous les receveurs conservent dans leur main un bout de laine avant de renvoyer la pelote, ceci permettant de former une «toile». Lorsque tous les participants ont reçu la pelote, nous invitons les jeunes à observer le résultat. Il est important alors que l'animateur souligne le fait que **cette «toile» représente tous les liens entre eux** et que d'autres liens pourront être tissés par les histoires racontées lors des prochaines séances. La toile formée par la laine symbolise ces liens.

Une fois que la toile de laine est formée, l'animateur pourrait d'abord solliciter les réflexions des jeunes, puis commenter soi-même le résultat du jeu.

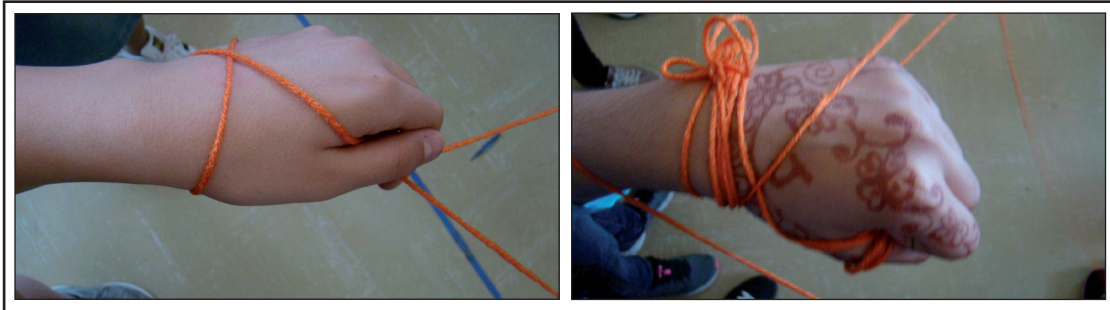
« Que voyez-vous ? »

« Cette toile représente certains liens que nous avons entre nous parce qu'il serait difficile de tous les représenter. Au fil des discussions, nous allons en tisser d'autres, car parfois, nous avons vécu des histoires semblables à celles racontées. Des fois, nous n'avons pas vécu la même chose, mais les histoires nous permettent de mieux comprendre l'autre, alors on crée de nouveaux liens ».



Activité de conclusion

En ce qui concerne la clôture des séances, la procédure est semblable. Tous les participants doivent se mettre debout en cercle. Cependant, plutôt que de prendre un bout de laine dans sa main, celui-ci en fait 2-3 tours sur son poignet comme un bracelet. Il envoie ensuite la pelote à un autre enfant, qui fera à son tour un bracelet avec la laine et ainsi de suite. Lorsque tous les enfants ont reçu la pelote, l'animateur revient sur les liens que les enfants ont créés tout au long des groupes de parole. L'animateur passe ensuite pour couper la laine pour que chaque enfant garde un « bracelet ». L'animateur et l'enseignant peuvent alors aider les enfants à attacher les morceaux de laine à leur poignet. Après la dernière séance, les enfants demeurent avec leur bracelet qui symbolise ces relations développées lors des groupes de parole.



Rituels d'ouverture et de fermeture d'une séance de groupe de parole

Les rituels permettent d'installer une routine propre aux groupes de parole et permettent également de différencier cette activité des activités pédagogiques menées en classe. Cette routine établit un cadre qui peut être sécurisant pour les élèves et peut ainsi possiblement diminuer l'anxiété de certains d'entre eux.

Le rituel d'ouverture

Le rituel d'ouverture prend place à chaque début d'atelier. Celui-ci a comme objectif d'offrir aux élèves un temps d'arrêt afin qu'ils puissent se centrer sur eux-mêmes et sur les liens qu'ils ont avec leurs camarades de classe. Cette activité, effectuée en guise de préambule, crée un espace différent de la classe, séparant ainsi les activités pédagogiques du groupe de parole. Celui-ci peut différer en fonction de l'âge et du niveau de maîtrise de la langue d'enseignement des élèves. Le rituel d'ouverture ne devrait pas prendre plus de cinq (5) minutes au début de chaque séance. Voici quelques options possibles :

Option 1 (élèves du primaire)

Les élèves sont invités à se placer en cercle. Ils font semblant ensuite d'entrer dans un espace imaginaire propre au groupe de parole en ouvrant une porte fictive. Il est amusant de trouver des façons originales d'entrer dans l'espace de groupe de parole. On peut ensuite procéder à trois grandes respirations: inspirations et expirations.

Pour initier les respirations :

« Je vous invite à fermer les yeux. Ensuite, on prend une grande inspiration. Et on souffle, on expire. » Ces respirations peuvent être accompagnées d'étirement. « On inspire en tirant les bras vers le ciel. On tire, on tire. Et on expire en touchant le sol. Et on recommence! »

Lorsqu'ils ont terminé :

« Lorsque vous êtes prêts, on s'assoit et on repense à tous les liens qu'on a créés lors des dernières rencontres ».

Option 2 (élèves du primaire)

Débuter les séances par une petite période de jeu en groupe. Le jeu peut différer d'un atelier à un autre, toutefois n'oubliez pas que ce rituel d'ouverture ne devrait pas prendre plus de cinq (5) minutes de la période de discussion. Privilégiez les jeux coopératifs, tels que *Démasquer le chef*, *Passer la claque* et *1-2-3 Soleil*. Vous trouverez la description de ces jeux et plusieurs autres idées dans la section des jeux et des réchauffements du site ÉLODIL (Éveil au langage ou Ouverture à la Diversité Linguistique: <http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/tpe/07-volet-pratique-2-jeux-rechauffements.pdf>).

Option 3 (élèves du secondaire)

Les élèves sont invités à se retourner vers l'extérieur du cercle et prendre trois grandes respirations. Ce moment permet aux élèves de se recentrer sur eux-mêmes. Par la suite, les élèves sont invités à se retourner vers l'intérieur du cercle et prendre le temps de se regarder les uns les autres afin de se rappeler des liens créés lors des dernières séances.

Pour initier les respirations :

«Je vous invite à vous retourner vers l'extérieur du cercle et à prendre trois grandes respirations».

Lorsqu'ils ont terminé :

«Lorsque vous êtes prêts, revenez vers le cercle et repensez à tous les liens que vous avez créés lors des dernières séances».

Le rituel de fermeture

Le rituel de fermeture permet de clore l'activité. Ce rituel crée un moment opportun pour revenir sur la discussion et créer un espace pour permettre l'expression des enfants sur ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils n'ont pas aimé lors de l'activité.

Par exemple, le rituel du coffre au trésor et de la poubelle peut créer ce moment privilégié et permettre l'expression de chacun des enfants. Pour ce faire, chacun leur tour, les élèves sont invités à déposer les éléments qu'ils ont appréciés de la rencontre dans une «boîte au trésor» imaginaire (espace fictif). Ils font de même avec les éléments qu'ils n'ont pas aimés, mais cette fois, ils les déposent dans une «poubelle» imaginaire (espace fictif). Les élèves ne sont pas obligés de verbaliser ce qu'ils déposent dans le coffre au trésor et dans la poubelle. Ils ont deux choix, partager avec les autres participants les éléments qu'ils ont aimés et qu'ils n'ont pas aimés ou seulement faire le geste de déposer des éléments dans la poubelle et dans le coffre aux trésors. Il est toutefois important que les autres élèves demeurent attentifs pour cette activité. Il est important de prévoir environ 10 minutes pour le rituel de fermeture.

Conditions gagnantes à mettre en place tout au long de l'intervention

- ❖ Maintien d'un cadre sécuritaire, d'où l'importance, à chaque séance, de répéter les règles.
- ❖ Animation bienveillante et contenant : l'animateur et l'enseignant doivent s'abstenir d'apporter un jugement sur le discours des jeunes. Ils doivent aussi éviter d'évaluer sa pertinence ou la qualité du langage oral utilisé afin de ne pas brimer les élèves et diminuer leur participation.
- ❖ Maintien de la structure proposée: rituel d'ouverture, rappel des règles, annonce du thème, activité d'amorce (facultatif), discussion, dessin (facultatif), activité de fermeture. À cette fin, il est important d'avoir une bonne gestion du temps.
- ❖ Retour au thème : quoique nous favorisons l'expression libre des élèves quant aux thématiques, lorsque les échanges s'éloignent de la thématique proposée, l'animateur pourrait faire une tentative de ramener les élèves vers le thème du jour, par une question par exemple.
- ❖ Recours à des dessins libres avec les élèves du préscolaire et du 1^{er} cycle du primaire.



4. Thèmes

La sélection des thèmes pour les groupes de parole est conditionnée par les objectifs de l'activité. Développer le bien-être des élèves suppose leur offrir l'opportunité de s'exprimer librement sur des sujets sensibles, d'aborder des thématiques douloureuses ou angoissantes, de symboliser des traumas et de parler de pertes. Quelle que soit leur histoire individuelle, familiale ou collective, quels que soient leur origine et leur parcours de vie, les jeunes ont besoin d'un espace de parole sur des sujets sensibles. Ainsi, les thèmes proposés sont, dans l'ordre de présentation: le voyage, la migration, la différence, la mort, la violence, la famille, la foi, l'identité et la vie. L'expression libre étant visée dans toutes les discussions, il suffit d'annoncer la thématique sans lui donner de direction particulière : *«Aujourd'hui, nous allons aborder le thème de la migration.»* Ainsi, il s'agit d'écouter les paroles des élèves et les encourager à élaborer leurs idées et exprimer leurs émotions. Nous vous rappelons que l'objectif des groupes de parole n'est pas pédagogique et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.



L'utilisation de matériel est facultative. Par contre, les livres ou les images peuvent servir d'amorce à partir de laquelle les élèves peuvent élaborer. De plus, le dessin peut être utilisé lorsque l'expression verbale se fait rare, la dynamique du groupe semble stagner ou lorsque certains thèmes sont plus difficiles à aborder. Le dessin peut également être utilisé de façon plus systématique en deuxième partie de la séance suite à la discussion. Cette adaptation peut-être intéressante pour les élèves de 5 à 7 ans. Il est important de noter que les élèves doivent avoir le choix en ce qui concerne le thème de leur

dessin. Ils décident s'ils souhaitent poursuivre dans le thème de la séance ou faire un dessin libre. En ce qui concerne le médium utilisé, il est préférable d'utiliser des pastels gras plutôt que des crayons de couleur en bois ou en feutre. Les feutres et les crayons de bois rappellent davantage le monde scolaire (et donc l'évaluation). Aussi les pastels gras offrent une belle palette de couleurs et permettent le mélange des couleurs. En art-thérapie, il y a un spectre des matériaux allant du crayon à mine à la peinture (la peinture se rapprochant davantage des émotions et de l'inconscient et le crayon à mine engendrant plus de résistance). Les pastels gras se situent entre les deux (Dubois, 2013; Malchiodi, 2012). Le dessin doit avoir lieu avant le rituel de fermeture.

THÈME 1 – LE VOYAGE

N.B. Prévoir du temps supplémentaire pour cette première séance, car on y retrouve l'élaboration des règles (environ 10 minutes) et l'activité d'introduction *La pelote* (voir page 13) (environ 10 minutes).

Déroulement	
1	Rituel d'introduction - <i>La pelote</i>
2	Rituel d'ouverture
3	Élaboration des règles
4	Amorce (facultatif)
5	Discussion
6	Dessin (facultatif)
7	Rituel de fermeture



Matériel proposé

Lallemand, O., Thuillier, E. (illustratrice) (2013). *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Paris, France: Auzou.

Major, H. et Béha, P. (2007). *Les pays inventés*. Québec, Montréal: Hurtubise.

Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Amener les enfants à parler, à expliquer le terme voyage : *qu'est-ce que le voyage? À quoi cela vous fait-il penser?*
- ❖ Proposer aux enfants de partager leurs expériences de voyage : *qui veut partager avec nous leur première expérience de voyage? Quel voyage aimeriez-vous faire ?*
- ❖ Un voyage ne se limite pas à un déplacement géographique. En effet, il est possible de voyager de plusieurs façons telles que les histoires ou les rêveries diurnes qui nous permettent de se connecter à notre monde intérieur, nos pensées et nos émotions.

Amorce possible avec tous

- ❖ Utilisation d'images de paysages différents: proposer aux enfants soit de raconter une histoire à partir de ces images ou soit de dire où se trouvent les personnages.

Amorce possible avec les élèves du primaire

❖ 1^{er} et 2^e cycle

Lire l'album jeunesse *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Ce livre peut également être utilisé seulement pour ses images, sans lire tout le texte. À partir des tableaux, il est possible d'amorcer la discussion en demandant aux enfants à quels voyages ces images leur font penser.

❖ 1^{er} et 2^e cycle

Lire l'album jeunesse *Les pays inventés*. Encore une fois, sans lire l'intégralité du livre, la discussion peut être amorcée par la lecture de certains poèmes. Cet ouvrage est davantage orienté vers le voyage dans les pensées et le rêve.



❖ 3^e cycle

Imaginer une valise où les élèves doivent déposer un item pour voyager. Les élèves doivent dire ce qu'ils aimeraient amener avec eux et pourquoi. L'item peut être saugrenu (p. ex. une pyramide d'Égypte). Les élèves, en déposant l'objet dans la valise, peuvent dire à quoi cet item leur aurait servi lors d'un voyage passé ou à quoi il leur servirait lors d'un voyage qu'ils aimeraient faire.

Amorce possible avec les élèves du secondaire

- ❖ Idem que la proposition du 3^e cycle: imaginer une valise où les élèves doivent y déposer un item pour voyager.



THÈME 2 – LA MIGRATION

Déroulement	
1	Rituel d'ouverture
2	Élaboration des règles
3	Amorce (facultatif)
4	Discussion
5	Dessin (facultatif)
6	Rituel de fermeture



Matériel proposé

Chiesa Mateos, M. (2010). *Les migrants*. Paris, France: Le Sorbier.

Baker, J. (2011). *Miroir*. Paris, France: Syros.

Tan, S. (2013). *Là où vont nos pères*. Paris, France: Éditions Dargaud.

Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Aborder et définir si besoin le thème migration : *la migration vous fait penser à quoi ? Qu'est-ce que la migration ?*
- ❖ On peut aller plus loin si besoin : *quelles sont les raisons de la migration ? Pourquoi les personnes décident-elles d'immigrer ou de quitter leur pays d'origine ?*
- ❖ Si les élèves abordent de façon plus personnelle leur migration : *avez-vous envie de parler de votre pays d'origine ? Avez-vous envie de raconter comment votre famille est arrivée au Canada ? Lorsqu'on vous mentionne votre pays d'origine, quelle image vous vient à l'esprit ?*

Amorce avec les élèves du primaire

- ❖ Lire l'album jeunesse *Les Migrants* ou *Miroir*. Les élèves peuvent ainsi raconter une histoire en lien avec les images du livre.

Amorce avec les élèves du secondaire

- ❖ Utiliser les images tirées du livre *Là où vont nos pères* en incitant les élèves à raconter une histoire à partir de celles-ci. Les planches évoquent différents moments et expériences liés à la migration (le départ et l'au revoir, l'arrivée dans le pays d'accueil, le travail administratif et les papiers de migration, l'exploration du pays d'accueil, l'arrivée dans son nouveau chez soi, la nostalgie, la recherche de travail et le rassemblement de la famille).



THÈME 3 – LA DIFFÉRENCE

Déroulement	
1	Rituel d'ouverture
2	Élaboration des règles
3	Amorce (facultatif)
4	Discussion
5	Dessin (facultatif)
6	Rituel de fermeture



Matériel proposé

Deux images de paysages différents

McKee, D. (1989). *Elmer*. Paris, France: Kaléidoscope.

Graulx, A. et Poirée, A. (2005). *Toute rouge*. Paris, France: PetitPol.

Discussion / Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Aborder le thème de la différence: *le mot différence vous fait penser à quoi ? Quelles formes peuvent prendre les différences ? En quoi peut-on être différent des autres ?* Le but étant d'amener les élèves à parler des différences physiques, des différences d'opinions, d'origines, de croyances, etc.
- ❖ Pour les questions de relance, on peut inviter les élèves à nommer, s'ils le désirent, des différences et des ressemblances au sein même de leur environnement (famille, école, classe).

Amorce possible pour tous les élèves

- ❖ Utiliser deux planches sur lesquelles sont représentés deux paysages différents. Demander aux élèves quel paysage ils préfèrent et détailler les raisons de leur choix. Une même image peut être sélectionnée par deux élèves pour des raisons complètement différentes. Ainsi, cela amène la notion de subjectivité et le respect de la différence chez l'autre.
- ❖ Étant donné que la différence peut sembler abstraite et difficilement saisissable pour les jeunes enfants, utiliser des photos représentant une même réalité dans des contextes différents. Par exemple, la nourriture, l'école et le style vestimentaire des élèves du Congo varient de ceux des élèves du Mexique. Demander aux enfants de repérer les éléments qui diffèrent et les similitudes.
- ❖ Avant l'activité, écrire sur des bouts de papier des mots liés à la différence (p. ex. fierté, tristesse, peur, honte, solitude, différence). Si la discussion s'épuise, demander aux élèves de piger un mot. Après la lecture de celui-ci, les élèves peuvent réfléchir à comment ce mot est associé à la différence.

Amorce possible avec les élèves du primaire

- ❖ Lire l'album jeunesse *Elmer* ou *Toute rouge* et entamer une discussion: *à quoi cette histoire vous fait-elle penser ? Est-ce que vous vous êtes déjà senti comme Elmer ou Carla ?*

THÈME 4 – LA MORT ET LES PERTES

Déroulement	
1	Rituel d'ouverture
2	Élaboration des règles
3	Amorce (facultatif)
4	Discussion
5	Dessin (facultatif)
6	Rituel de fermeture



Matériel proposé

Teckentrup, B. (2013). *Tu vivras dans nos cœurs pour toujours*. Paris, France: Larousse

Discussion / Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Aborder le thème de la mort : *à quoi la mort vous fait-elle penser? Qu'est-ce que la mort?*
- ❖ Face à ce sujet particulièrement sensible, certains élèves peuvent être en mal-être. Ce mal-être peut être exprimé indirectement (communication non verbale) ou directement. Si un élève est triste, pleure ou arrive à verbaliser ses émotions de tristesse, l'animateur doit tenter de rendre « légitime » cette tristesse : *c'est normal de ressentir de la tristesse, si on se permet de ressentir de la tristesse il est probable que l'on se sente mieux après*. Si l'enfant ne veut pas élaborer sur les raisons de sa tristesse, il faut respecter son choix. On peut aussi lui proposer un soutien après la discussion.

Amorce possible pour tous

- ❖ Amener les élèves à imaginer une situation : *je vous propose de fermer les yeux et de penser à une personne, un objet, un endroit, un animal que vous n'avez pas vu depuis longtemps, ou que vous avez perdu et qui vous manque. Prenez votre temps pour y penser. Une fois que l'image est claire, essayez de vous rappeler un souvenir heureux, un moment de bonheur que vous avez partagé avec cet objet, animal, personne ou endroit. Une fois que vous vous sentez prêt, vous pouvez partager vos pensées ou vos souvenirs avec nous*.

Amorce possible avec les élèves du primaire (1^{er}-2^e et 3^e cycle)

- ❖ Lire l'album jeunesse *Tu vivras dans nos cœurs pour toujours*. Entamer une discussion avec les élèves: *qu'avez-vous pensé de l'histoire?* On peut aussi les encourager, s'ils le désirent, à partager une histoire personnelle liée à la perte.
- ❖ Certaines interventions peuvent soutenir des jeunes endeuillés par diverses pertes. En voici quelques-unes:



Lorsque l'on perd quelque chose qui nous était cher, cet objet continue d'exister en nous à travers les souvenirs, les choses qu'elle nous a transmises, apprises ou données. Malgré la séparation ou la mort, l'image de cet objet perdu est précieusement gardée dans notre mémoire. Avec le temps, il nous est possible d'investir quelque chose d'autre, d'aimer une nouvelle personne ou un nouveau lieu par exemple. Il ne s'agit pas de remplacer ce qui a été perdu, mais plutôt de se permettre d'être heureux en appréciant de nouvelles choses qui se présentent à nous.»

«Parfois, nous pouvons nous sentir coupables d'investir autre chose, mais il est important de savoir que ce qui s'est passé n'est pas de notre faute.»

«Même si cette personne ou cette chose est perdue ou morte, elle existe en nous à travers les souvenirs, ce qu'elle nous a transmis, appris, donné et que l'on garde précieusement dans notre mémoire.»

THÈME 5 – LA FAMILLE

Déroulement		
1	Rituel d'ouverture	
2	Élaboration des règles	
3	Amorce (facultatif)	
4	Dessin	
5	Discussion	
6	Rituel de fermeture	

Discussion / Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Aborder le thème de la famille : *à quoi la famille vous fait-elle penser? Selon vous, que signifie la famille ? Quels sont les mots ou idées qui vous viennent à l'esprit?*
- ❖ En abordant la famille, nous encourageons les participants à explorer cette thématique sous plusieurs angles. En effet, la définition de la famille peut varier d'un individu à l'autre.
- ❖ Si la discussion s'essouffle : *de qui se compose une famille ? Existe-t-il selon vous différentes formes de familles?*
- ❖ Avec les élèves plus jeunes : *qui sont les membres de votre famille? Quelle est votre position au sein de la fratrie? Auriez-vous une personne au sein de votre famille avec qui vous entretenez une relation spéciale? Pourquoi?*

Amorce possible avec tous les élèves du primaire

- ❖ Avant de commencer la discussion, demander aux élèves de «dessiner une famille». Cette consigne générale et moins personnelle favorise l'expression symbolique parce qu'elle est moins engageante et moins angoissante. Le jeune peut ainsi dessiner sa famille réelle ou une famille désirée. Il peut aussi avoir recours à des personnages non humains qui facilitent la projection.



THÈME 6 – LA FOI

Déroulement	
1	Rituel d'ouverture
2	Élaboration des règles
3	Amorce (facultatif)
4	Discussion
5	Dessin (facultatif)
6	Rituel de fermeture



Matériel proposé

Ray, M. L. (2013) *Sous les étoiles*. Toronto, Canada: Scholastic.

Francotte, P. (2006) *Mon rêve à moi*. Bruxelles, Belgique: Histoire comme ça (Alice Jeunesse).

Discussion / Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Aborder le thème de la foi : *à quoi la foi vous fait-elle penser? En quoi peut-on croire ?*
- ❖ La foi peut être abordée en fonction des croyances de chacun. En ce sens, les enfants peuvent choisir de parler, par exemple, de la religion, de la foi en leurs propres capacités, de leur avenir ou de leurs croyances de façon plus générale. Questions si la discussion s'essouffle : *A-t-on besoin de croire? Si oui, pourquoi? Pourquoi a-t-on besoin de croire?* Par exemple, pour avoir de l'apaisement, se sentir plus en sécurité, avoir de l'espoir, etc.

Amorces possibles avec les élèves du primaire

- ❖ Lire l'album jeunesse *Mon rêve à moi* ou encore *Sous les étoiles*. Ces albums évoquant la croyance en soi-même, on peut partir de l'histoire pour les questionner sur leurs croyances.

THÈME 7 – LA VIOLENCE

Déroulement		 Matériel proposé Slater, T, (2007). <i>Dure journée pour Olivier</i> . Toronto, Ontario: Édition Scholastic. Sendak, M. (2006). <i>Max et les maximonstres</i> . Paris, France: L'école des Loisirs.
1	Rituel d'ouverture	
2	Élaboration des règles	
3	Amorce (facultatif)	
4	Discussion	
5	Dessin (facultatif)	
6	Rituel de fermeture	

Discussion / Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Aborder le thème de la violence : *à quoi la violence vous fait-elle penser? Qu'est-ce que la violence ? Quelles sont les différentes formes de violence?*
- ❖ Questions supplémentaires si la discussion s'essouffle : *aimeriez-vous nous faire part d'une situation à laquelle vous étiez confrontés ou à laquelle une personne de votre entourage a été confrontée et que vous jugez violente ? Que peut ressentir une personne qui a été victime de violence ? Et une personne qui devient violente? Comment se sentir mieux après avoir vécu une situation de violence?*
- ❖ Nous ne cherchons pas à condamner des actes de violence, ni à générer des solutions. Si les enfants abordent les différents types de violence, il est important de ne pas utiliser ces informations comme levier pour introduire les programmes contre la violence. Il s'agit d'un moment où les enfants peuvent échanger sur ce qu'ils croient être de la violence ou partager des expériences relatives à la violence.
- ❖ Il est important d'assurer une telle neutralité au cadre pour que les jeunes puissent aussi exprimer leur propre colère et leur potentiel de violence. L'animateur pourrait alors «légitimer» l'émotion de la colère en parlant de la nécessaire canalisation de cette émotion.
- ❖ Le rapport à la violence peut aussi être discuté: différences culturelles, historiques, sociales, etc.

Amorces possibles avec les élèves du primaire

- ❖ Lire l'album jeunesse *Dure journée pour Olivier*. Entamer une discussion en lien avec la situation d'Olivier: *qu'avez-vous pensé du comportement d'Olivier?*
- ❖ Lire l'album jeunesse *Max et les maximonstres*. Entamer une discussion sur le personnage principal: *que reprenez-vous de cette histoire? Que pensez-vous des comportements de Max?*



THÈME 8 – L'IDENTITÉ

Déroulement	
1	Rituel d'ouverture
2	Élaboration des règles
3	Amorce (facultatif)
4	Discussion
5	Dessin (facultatif)
6	Rituel de fermeture



Matériel proposé

Annexe II

Annexe III

Discussion / Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Aborder le thème de l'identité : *à quoi l'identité vous fait-elle penser? Selon vous, que signifie le mot identité ? De quoi est constituée l'identité ? Quels sont les types d'identité? L'identité évolue-t-elle? Se transforme-t-elle?*
- ❖ Selon la direction du discours, nous pouvons mettre l'accent sur l'aspect subjectif de l'identité. De plus, nous affirmons parfois un aspect de notre identité de façon plus importante qu'un autre selon le contexte (notre religion, nationalité, langue, profession et notre statut social). Nous pouvons aussi mentionner la différence entre l'identité individuelle et l'identité collective. Enfin, les difficultés au niveau de l'affirmation de notre identité peuvent être discutées.
- ❖ Questions si la discussion s'essouffle : demander aux élèves de mettre de l'avant trois éléments qui les représentent.

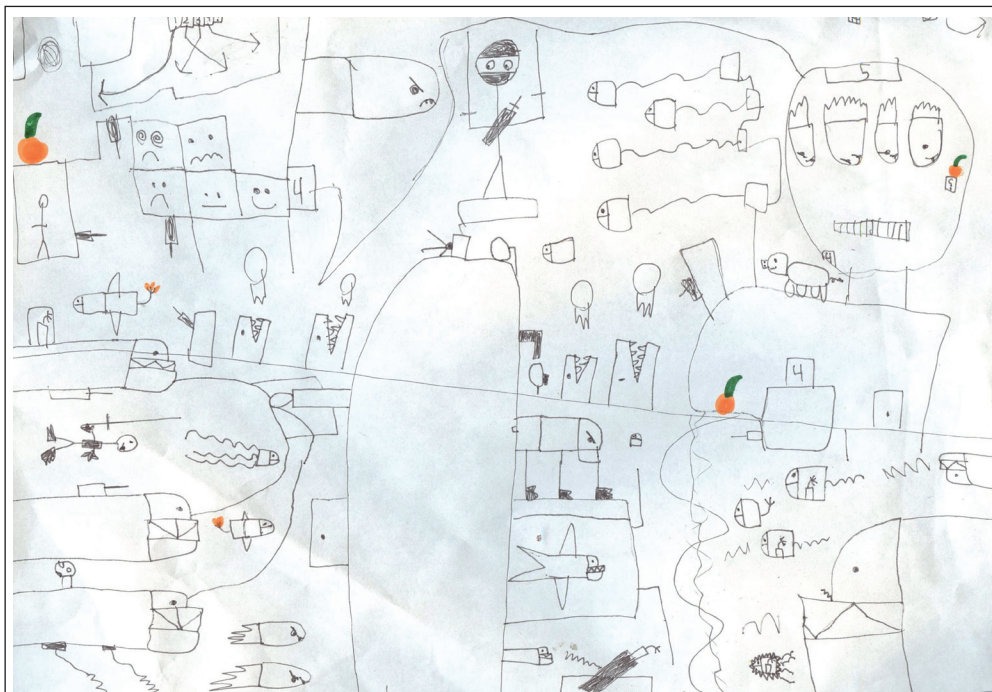
Amorce pour les élèves du primaire

- ❖ Puisque l'identité est un concept plutôt abstrait, nous proposons aux élèves de dessiner un blason qui les représente. Ensuite, il suffit de séparer une feuille en cinq parties sur lesquelles sera représenté un aspect de leur identité (pour avoir une meilleure idée de la disposition des éléments, consultez l'annexe II). Sur la première partie du blason, nous demandons aux élèves de dessiner un animal qui les représente. Ensuite, dans les deux espaces suivants, ils doivent écrire quelques qualités et défauts. Dans la quatrième case, il est demandé de dessiner ce qu'ils aimeraient faire plus tard. Enfin, on leur demande de dessiner un élément qui leur rappelle d'où ils viennent. Par exemple, il peut s'agir d'un drapeau ou d'un souvenir particulier. Une fois le dessin terminé, les élèves qui le souhaitent peuvent présenter leur blason et expliquer leurs choix aux autres enfants de la classe. Il est à noter que le contenu du blason peut varier en fonction de l'âge et de l'aspect identitaire que l'on souhaite cibler

Adaptation pour les élèves du primaire

❖ 1^{er} et 2^e cycle

Utilisation d'une image représentant un enfant avec des bulles pour alimenter la discussion sur le thème (voir annexe III).





THÈME 9 – LA VIE

Déroulement	
1	Rituel d'ouverture
2	Élaboration des règles
3	Amorce (facultatif)
4	Discussion
5	Dessin (facultatif)
6	Rituel de fermeture



Matériel proposé

Llenas, A. (2016). *Le vide*. Montréal, Canada : Les 400 coups.
Annexe IV

Discussion / Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Aborder le thème de la vie : *à quoi la vie vous fait-elle penser? Selon vous, que signifie la vie?*

Amorce possible avec tous les élèves

- ❖ Vous pouvez demander aux élèves de dessiner une frise du temps chronologique qui débute par le jour de leur naissance et qui se poursuit jusqu'au moment présent, tout en ayant la possibilité de se projeter dans le futur. Pour aider les élèves à se représenter celle-ci, vous pouvez la dessiner au tableau afin de les guider.



Sur cette frise du temps, on peut leur demander d'insérer des événements positifs ou négatifs qu'ils jugent marquants. Des symboles ou des mots peuvent aussi être inscrits sur leur ligne du temps afin de représenter les événements marquants. Ensuite, on demande aux élèves de présenter leur ligne du temps. Ce partage est volontaire.

Amorce possible avec les élèves du primaire

- ❖ Lire l'album jeunesse *Le vide*. Entamer une discussion: *d'après vous, comment Julia a-t-elle rempli son vide? Comment peut-on remplir un vide, ou comment peut-on donner un sens à notre vie?*

Amorce possible pour les 5 à 7 ans

- ❖ Utiliser une fresque déjà dessinée représentant la naissance, le présent et le futur (Annexe IV). Sur le graphique, des événements marquants et des rêves peuvent y être ajoutés. Les représentations des événements marquants doivent être neutres.

THÈME 10 – L'EXPÉRIENCE DES GROUPES DE PAROLE

N.B. Prévoir du temps pour l'activité de *La pelote* qui aura lieu à la fin de la séance (environ 15 minutes).

Déroulement	
1	Rituel d'ouverture
2	Élaboration des règles
3	Amorce (facultatif)
4	Discussion
5	Dessin (facultatif)
6	Rituel de fermeture
7	Activité de conclusion - <i>La pelote</i>

Discussion / Réflexions et questionnements possibles

- ❖ Aborder le thème des groupes de parole: *comment avez-vous trouvé l'activité des groupes de parole? Qu'est-ce que vous avez aimé? Qu'est-ce que vous avez moins aimé?*
- ❖ *Quels thèmes avez-vous préférés? Quels thèmes avez-vous moins aimés?*

Activité de conclusion *La pelote* (voir p.11)



CONCLUSION

L'école est un milieu de vie et un contexte privilégié pour le développement du bien-être psychologique des élèves. Diverses activités peuvent être menées dans les classes et au sein de l'école afin de promouvoir leur bien-être et développer leur sentiment d'appartenance au groupe-classe ou à l'école. **Mener des groupes de parole en milieu scolaire** en est une.

Ce guide destiné aux intervenants scolaires avait pour objectif de partager le fruit d'une réflexion et d'une expérience particulière vécue en milieu scolaire grâce à la réalisation d'une recherche-action. Nous espérons qu'il enrichira le coffre à outils des enseignants et des professionnels de nos écoles.

BIBLIOGRAPHIE



- Gouvernement du Canada (2006). *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada*. (Publication # ISBN 0-662-72356-2). Repéré à http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/human-humain06/pdf/human_face_f.pdf
- Baker, J. (2011). *Miroir*. Paris, France: Syros.
- Bouville, J.-M. (2005). Pourquoi tant de groupes de parole? Dans D. Bass & H. De Gaevel (dir.), *Au fil de la parole, des groupes pour le dire* (p.75). Saint-Agne, France: Eres.
- Chiesa Mateos, M. (2010). *Les migrants*. Paris, France: Le Sorbier.
- Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé (2010). *Le milieu scolaire comme terrain propice à la promotion de la santé mentale positive : Meilleures pratiques et perspectives*. Repéré à : <http://www.jcsh-cces.ca/index.php/ressources/specific-topics>.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M. et Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 71(8), 1399-1408.
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American journal of community psychology*, 22(2), 149-179.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E. et Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. Dans D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (dir.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. New-York, New-York: Russel Sage Foundation.
- Dubois, A.-N. (2013). La médiation arts plastiques. Dans *Art-thérapie : principes, méthodes et outils pratiques* (pp. 47-60). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Équipe Érit et Équipe ÉLODiL (2013). Théâtre pluralité ÉLODiL. Repéré à <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/theatre-pluralite-elodil/>
- Francotte, P. (2006). *Mon rêve à moi*. Bruxelles, Belgique: Histoire comme ça (Alice Jeunesse).
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. et Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Galiano, A. R. et Portalier, S. (2012). Les groupes de parole de parents d'enfants déficients visuels: réflexion sur le dispositif et sur la place du psychologue. *Pratique Psychologiques*, 18(3), 265-281. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2009.12.006>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Graulx, A. et Poirée, A. (2005). *Toute rouge*. Paris, France: PetitPol.
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Kia-Keating, M. et Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- Kirk, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*. Repéré à www.cgtsim.qc.ca/images/documents/enfants_guerre.pdf

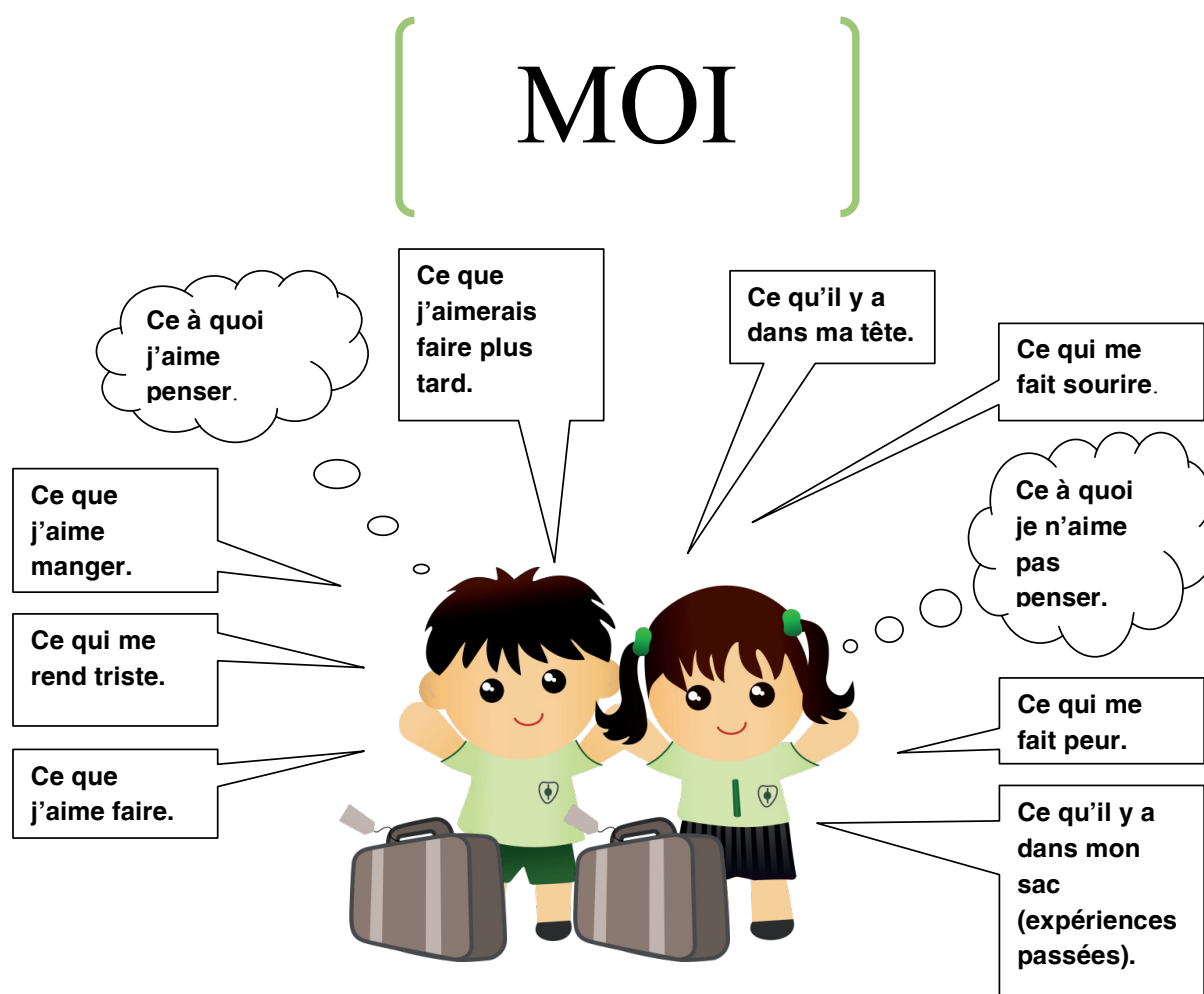
- Laguardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lallemand, O., Thuillier, E. (illustratrice) (2013). *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Paris, France: Auzou.
- Llenas, A. (2016). *Le vide*. Montréal, Canada : Les 400 coups.
- Major, H. et Béha, P. (2007). *Les pays inventés*. Québec, Montréal: Hurtubise.
- Malchiodi, C.A. (2012). Art therapy materials, media, and methods. Dans C.A. Malchiodi (éd.) *Handbook of Art Therapy* (pp. 27-41). New York : Guilford Press.
- McKee, D. (1989). *Elmer*. Paris, France: Kaléidoscope.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, (2017). Bienvenue aux réfugiés syriens. Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/accueil-refugies-syriens/>
- Morrison, W., Kirby, P., Losier, G. et Allain, M. (2009). Conceptualizing psychological wellness: Addressing mental fitness needs. *Journal of the Canadian Association of Principals*, 17(2), 19-21.
- Pacione, L., Measham, T., Kronick, R., Meloni, F., Ricard-Guay, A., Rousseau, C., et Ruiz-Casares, M. (2012). The mental health of children facing collective adversity. Dans J.M. Rey (dir.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (p. 1-35). Genève, Suisse: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Papazian-Zohrabian G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet. (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (pp.183-196). Montréal, Québec: Fides Éducation.
- Papazian-Zohrabian G. (2015) Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.) *La mort à l'école. Annoncer, accueillir, accompagner* (pp. 249-270). Paris, France: De Boeck Supérieur.
- Persson, T. et Rousseau, C. (2008). School-based interventions for minors in war-exposed countries: a review of targeted and general programmes. *Torture: quarterly journal on rehabilitation of torture victims and prevention of torture*, 19(2), 88-101.
- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M.-F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojas, M., et al. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(3), 451-465.
- Sendak, M. (2006). *Max et les maximonstres*. Paris, France: L'école des Loisirs.
- Slater, T. (2007). *Dure journée pour Olivier*. Toronto, Ontario: Édition Scholastic.
- St-Amand (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école: un regard conceptuel, psychométrique et théorique* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand_Jerome_2015_these.pdf?sequence=2
- Tan, S. (2013). *Là où vont nos pères*. Paris, France: Éditions Dargaud.
- Teckentrup, B. (2013). *Tu vivras dans nos coeurs pour toujours*. Paris, France: Larousse
- Ray, M. L. (2013). *Sous les étoiles*. Toronto, Canada: Scholastic.
- Waterman, A. S. et Kroger, J. (1993). Finding something to do or someone to be: A eudaimonist perspective on identity formation. Dans J. Kroger (dir.), *Discussions on ego identity* (p. 147-167). Mahwah, New Jersey: Psychology Press.
- William, L. J. et Downings, J. E. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: what do middle school students have to say? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 98-110.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.

ANNEXE I



Mon blason

Un animal qui me représente	
Mes qualités	Mes défauts
Ce que j'aimerais faire plus tard	D'où je viens
Citation ou phrase qui me représente	



ANNEXE IV

