

Université de Montréal

**Symbolisation du parcours migratoire, santé mentale et expérience  
scolaire : Études de cas d'adolescents réfugiés syriens récemment arrivés au  
Québec**

**Quelle est l'interrelation entre la symbolisation du parcours migratoire,  
la santé mentale et l'expérience scolaire des adolescents réfugiés syriens  
récemment arrivés au Québec?**

par

Alyssa Turpin-Samson

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Travail présenté à la Faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise  
en psychopédagogie

22, décembre, 2017

**TABLE DES MATIÈRES**

TABLE DES MATIÈRES .....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT .....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....	2
1.1 Portrait de la situation .....	2
1.1.1 Éléments psychosociaux pré péri et post migratoires.....	2
1.1.2 Le rôle de l'institution scolaire dans l'intégration des adolescents réfugiés .....	6
1.2 Expérience scolaire, santé mentale et symbolisation .....	8
1.2.1 L'expérience scolaire des adolescents réfugiés.....	9
1.2.2 La santé mentale des adolescents réfugiés.....	11
1.2.3 Interrelation entre santé mentale et expérience scolaire .....	15
1.3 L'interprétation symbolique .....	16
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE .....	18
2.1 Modèle écosystémique .....	18
2.2 Processus de symbolisation .....	20
2.2.1 L'appareil psychique selon Winnicott.....	20
2.2.2 Le processus de symbolisation.....	22
2.3 Conception de la santé mentale .....	24
2.3.1 Conception biomédicale de la santé mentale.....	24
2.3.2 Intérêts économiques.....	25
2.3.3 Limites sociales, épistémologiques et culturelles .....	26
2.3.4 Utilisation alternative proposée.....	27
2.4 La conception de l'expérience scolaire .....	30
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1 Orientation générale.....	34
3.1.1 Posture épistémologique.....	34
3.1.2 Type de recherche .....	35
3.2 Population et échantillon.....	35
3.2.1 Population .....	36
3.2.2 Méthode d'échantillonnage.....	36
3.2.3 Outils de collecte de données.....	38
3.3 Orientation générale de l'analyse de données .....	41
3.3.1 Analyse thématique .....	41
3.4 Considérations éthiques.....	42
3.5 Limites méthodologiques .....	42
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....	44
4.1 Parcours migratoire, santé mentale et l'expérience scolaire des participants.....	44

	iii
4.2 Analyse du processus de symbolisation .....	56
4.3 Symbolisation et santé mentale.....	69
4. 4 Analyse de l'expérience scolaire des participants.....	80
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	85
5.1 Les éléments psychosociaux du parcours migratoire et symbolisation.....	85
5.2 Symbolisation et santé mentale.....	85
5.3 L'expérience scolaire et la subjectivité .....	87
5.4 Recommandations : la voix du symptôme en milieu scolaire .....	90
5.5 Limites de la recherche.....	91
CONCLUSION .....	93
BIBLIOGRAPHIE.....	94
ANNEXE I.....	112
ANNEXE II Guide d'entrevue élèves .....	113

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail d'envergure n'aurait pu se réaliser sans le soutien extraordinaire des membres de mon entourage. A priori, j'aimerais remercier ma directrice de recherche, Garine Papazian-Zohrabian, qui m'a permis d'ouvrir mes horizons à de nouvelles réalités culturelles et à de nouvelles approches théoriques qui ont fondé mon identité professionnelle. Je peux exprimer sans l'ombre d'un doute qu'elle a toujours cru en moi et qu'elle m'a toujours encouragée dans mes initiatives professionnelles et c'est pourquoi je lui en suis profondément reconnaissante. J'aimerais également remercier les membres de mon jury pour leur intérêt et leur soutien quant à mon projet de recherche. Un merci spécial à mes collègues de travail : Vanessa Lemire, Caterina Mamprin, Ray Aoun et Diane Yammine qui ont non seulement contribué de façon significative à mes diverses réflexions, mais qui m'ont également soutenue émotionnellement au cours de la réalisation de ce mémoire, mais qui ont également. J'aimerais aussi remercier chaleureusement les participants de ce projet de recherche, car non seulement ont-ils partagé leur histoire personnelle, mais ils m'ont généreusement offert leur confiance. Sans eux, la réalisation de ce projet n'aurait pu être possible. Un énorme merci à Diane Yammine et Mariam Najdi pour leur rôle d'interprète lors de la collecte de données. Un merci tout spécial à Erika Spinoso pour la conception graphique des figures et des tableaux de ce mémoire. J'aimerais également remercier le centre de recherche SHERPA, la faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, le Service aux étudiants de l'Université de Montréal et les Caisses Desjardins pour leur soutien financier. Grâce à leur contribution monétaire, j'ai pu me concentrer davantage sur ce qui me passionne et tendre à réaliser mes rêves les plus fous. Enfin, un grand merci à mon père, Raymond Samson, qui m'a toujours soutenue dans mon cheminement scolaire. Sans lui, je n'aurais pu m'imaginer accomplir un si grand exploit. Il est pour moi source de fierté et il représente un modèle que je m'efforce de suivre.

## RÉSUMÉ

La crise humanitaire en Syrie a exposé de nombreux adolescents aux atrocités de la guerre: pertes matérielles et relationnelles, deuils, traumas, etc. La non-symbolisation de ces événements potentiellement traumatiques survenus lors du parcours migratoire serait associée au développement de symptômes de nature psychopathologiques (Bertrand, 2007; Jacques, 2001). On note aussi que la présence de tels symptômes peut influencer l'expérience scolaire du jeune (Lucas, 1997). Considérant que le Canada est désormais la terre d'accueil de plus de 40 000 réfugiés syriens, dont plus de 50 % sont âgés de moins de 18 ans, que la qualité de leur santé mentale ait pu être ébranlée et que cela interagisse avec l'expérience scolaire, cette recherche s'intéresse au rôle du processus de symbolisation chez les adolescents réfugiés syriens. La symbolisation consiste en l'attribution d'un sens à un événement donné (Roussillon, 2012). Pour les jeunes ayant été confrontés à la guerre, il s'agit de symboliser l'indicible. Cette recherche qualitative par études de cas multiples auprès de quatre adolescents réfugiés syriens récemment arrivés au Québec a pour objectif d'expliquer l'interrelation entre la symbolisation des éléments psychosociaux du parcours migratoire, la santé mentale et l'expérience scolaire. Les participants de cette recherche ont vécu des ruptures relationnelles, des pertes d'objets, des violences psychologiques, des déplacements forcés, des attaques terroristes, des menaces de mort, des kidnappings de connaissances, la mort d'êtres chers et des décès particulièrement violents. La non-symbolisation de ces événements est associée à la présence de symptômes de nature psychopathologique. La qualité de l'expérience scolaire de ces jeunes varie et est également associée au degré de symbolisation. C'est-à-dire à l'attribution d'une symbolique aux événements potentiellement traumatiques auxquels ils ont pu être exposés. On observe un désinvestissement scolaire chez les jeunes n'ayant pas symbolisé les événements potentiellement traumatiques qui ont parsemé leur parcours migratoire.

**Mots clés :** Réfugié, migration, adolescent, trauma, guerre, symbolisation, expérience scolaire, santé mentale.

**ABSTRACT**

The human crisis in Syria has exposed numerous adolescents to atrocities of war, such as material and human losses, mourning and traumas. The incapacity of giving a meaning to these potentially traumatic events which occurred before, during and after their migratory path is associated with the development of psychopathological symptoms (Bertrand, 2007; Jacques, 2001). Also, we can note that these symptoms can influence their school experience (Lucas, 1997). Canada has welcomed more than 40 000 Syrian refugees and more than 50 % are minors. The quality of their mental health could have been shaken and this can interact with their school experience. The main focus of this research is the process of symbolization for the adolescent Syrian refugees. The symbolization consists of giving a sense to certain events (Roussillon, 2012). For young people that have been confronted to war, it's symbolising what cannot be said. The research methodology consists in four case studies of Syrian adolescent refugees who recently arrived in Quebec. The main objective of this study is to explain the relation between the symbolization of the psychosocial elements that occurred during their migratory path, their mental health and their school experience. The research participants lived through relational and material losses, psychological violence, forced displacement, terrorist attacks, death threats, kidnappings of acquaintances and loss of loved ones, some through particularly violent deaths. The non-symbolization of these events is associated with the presence of psychopathological symptoms. Also, the quality of their school experience varies and is associated with their level of symbolization, meaning that these traumatic events that they may have been exposed to can be symbolized on different levels. These potentially traumatic events that the youth went through may not have been symbolized. In this instance, we can observe a lost of interest in their scholar involvement.

**Key words:** Refugee, migration, adolescent, trauma, war, symbolization, school experience, mental health.

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Nomenclature symptomatique des troubles psychiatriques

Tableau 2 : Opérationnalisation de l'expérience scolaire

Tableau 3 : Critères d'admissibilité

Tableau 4 : Grille d'analyse

Tableau 5 : Symptômes et symbolisation du premier participant

Tableau 6 : Symptômes et symbolisation du deuxième participant

Tableau 7 : Symptômes et symbolisation du troisième participant

Tableau 8 : Symptômes et symbolisation du quatrième participant

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Schématisation des paramètres à l'étude

Figure 2 : Modèle systémique

Figure 3 : Opérationnalisation du processus de symbolisation

Figure 4 : Approches théoriques des concepts à l'étude



**LISTE DES ABRÉVIATIONS**

APA : American Psychiatric Association

EIIL : État islamique en Irak et au Levant

CARE : Cooperative for Assistance and Relief Everywhere

CERAS : Comité d'Éthique de la Recherche en Arts et Sciences

CISR : Commission de l'immigration et du statut de réfugié

CSDM : Commission scolaire de Montréal

DSM : Manuel diagnostique en santé mentale

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport

MIDI : Ministère de l'intégration et de l'inclusion

UNHRC : United Nations Human Rights Council

## INTRODUCTION

Dernièrement, la communauté internationale a été témoin d'une guerre qui sévit au Moyen-Orient. En effet, la Syrie est devenue une zone de guerre où s'affrontent différents acteurs régionaux et internationaux. Face à cette situation, des millions de civils ont été confrontés à leur impuissance et ont dû quitter le pays afin de s'exiler en terre sécuritaire. Le Canada s'est alors engagé à parrainer 25 000 réfugiés originaires de la Syrie (Gouvernement Canada, 2016). C'est dans cette perspective que de nombreux adolescents réfugiés syriens font progressivement leur entrée à l'école québécoise. Le parcours migratoire de ces jeunes a sans aucun doute laissé des traces indélébiles dans leur mémoire. Certains d'entre eux peuvent présenter une détresse psychologique se manifestant parfois par une symptomatologie psychopathologique. Or, cette détresse et ces symptômes ne sont pas sans conséquence sur l'expérience scolaire du jeune. Quoique la santé mentale, l'expérience scolaire et la relation que ces deux phénomènes entretiennent soient des sujets d'étude ayant intéressé de nombreux chercheurs, cette recherche se démarque par l'angle d'analyse qu'elle adopte.

Évidemment, ce ne sont pas tous les adolescents qui réagissent de la même façon face aux événements potentiellement traumatiques auxquels ils ont été exposés durant la guerre. Cette recherche vise à comprendre cette différence interindividuelle en cernant le rôle du processus de symbolisation au sein de l'interrelation unissant le parcours migratoire, la santé mentale et l'expérience scolaire des adolescents réfugiés syriens récemment arrivés au Québec.

Cette étude prend différents points d'appui théoriques. Comprenant le parcours migratoire sous un paradigme théorique écosystémique, nous incluons également une vision psychodynamique de la psyché humaine et nous empruntons certaines descriptions de nature biomédicale de la santé mentale. Enfin, une conception psychodynamique et à la frontière de la sociologie est adoptée afin d'étudier l'expérience scolaire. Une posture de recherche interprétative est utilisée. Nous avons interviewé quatre adolescents réfugiés syriens ayant vécu la guerre. Une analyse thématique est utilisée afin de dégager le degré de symbolisation des éléments du parcours migratoire, la qualité de la santé mentale et l'expérience scolaire des jeunes réfugiés, tout en offrant des pistes de réflexion sur l'interrelation entre ces différentes composantes.

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons un portrait général de la santé mentale et de l'expérience scolaire des adolescents réfugiés, tout en introduisant les défis qui y sont rattachés. De plus, nous présentons le rôle de la symbolisation des éléments psychosociaux du parcours migratoire. L'ampleur de la problématique ainsi que le manque d'étude adoptant notre posture de recherche justifient la conduite de notre recherche auprès de cette population. Ce chapitre met en lumière les différents éléments du parcours migratoire auxquels les adolescents syriens ont été exposés ainsi que le rôle de l'institution scolaire dans l'intégration de ces jeunes réfugiés. Il fait également état de la littérature scientifique portant sur l'expérience scolaire des jeunes immigrants réfugiés et sur l'interrelation entre la santé mentale et l'expérience scolaire, tout en expliquant le rôle du processus de symbolisation au sein de cette interrelation.

### 1.1 Portrait de la situation

L'actualité nous bombarde quotidiennement de cataclysmes au-delà du réel. La guerre en Syrie en est un exemple parmi tant d'autres. Les Syriens s'exilent de leur pays natal tentant désespérément de fuir la mort. Certains d'entre eux trouveront refuge au Canada grâce au programme mis en place par le gouvernement fédéral. En revanche, dès leur arrivée en terre canadienne, leur intégration est aussi synonyme de défis. Cette section fait état de la situation pré péri et post migratoire de cette population cible, tout en mettant l'accent sur le rôle de l'institution scolaire dans l'intégration linguistique, sociale et scolaire des adolescents syriens.

#### 1.1.1 Éléments psychosociaux pré péri et post migratoires

La guerre civile en Syrie a entraîné plusieurs conséquences en commençant par des pertes matérielles et relationnelles. Face à cette situation, de nombreux Syriens ont été forcés de s'exiler de leur terre natale à la recherche de sécurité. Certains d'entre eux, n'ayant aucun endroit où aller, ont résidé en camp de réfugiés pendant une certaine période. Devant cette crise humanitaire, le Canada a mis de l'avant différents programmes de parrainage visant l'accueil de plusieurs milliers de ces réfugiés (Gouvernement du Canada, 2016). Cette section expose les principaux éléments psychosociaux pré péri et post-migratoires vécus par la population syrienne.

##### *1.1.1.1 Le début de la guerre en Syrie*

Avant le printemps arabe de 2010, la République arabe syrienne détenait une population de 2,7 millions (Banque mondiale, 2016). La population était alors composée de différentes minorités religieuses soient

les Arméniens, les Kurdes, les Druzes, le sufisme et les chrétiens (Chiffoleau, 2008). La majorité de la population syrienne adhère à la religion sunnite (Chiffoleau, 2008). Suite à une dictature de plus de 40 ans, le régime Ba' thiste présidé par Hafez el-Assad s'instaure en Syrie. Le fils de Hafez el-Assad, Bachar el-Assad, lui succédera le 17 juillet 2000 (Chiffoleau, 2006; Lavoix, 2010). À l'arrivée au pouvoir de Bachar el-Assad, la population entretenait le désir de libéralisation donnant ainsi naissance au printemps de Damas en 2001. Or, la volonté du régime en est tout autre. Les services de sécurité imposent l'ordre social et politique en absence de mesures démocratiques à cet effet. Le chômage atteint entre 12 % et 20 %, et les nouveaux diplômés ont peine à trouver du travail. La liberté d'expression est sanctionnée et les militants des droits et libertés sont emprisonnés (Chiffoleau, 2006). Les tensions sont à leur comble, le printemps arabe éclate au Moyen-Orient et la guerre civile en Syrie est déclenchée.

Le mouvement du printemps arabe, réclamant l'implantation d'une politique démocratique en Syrie, donne rapidement naissance à des répressions gouvernementales, des rébellions et à un conflit armé. À la fin de l'année 2011, on dénombre déjà 5 000 morts (ONU, 2011). Rapidement, ce conflit localisé en Syrie devient régionalisé, pour ensuite impliquer des acteurs internationaux, dont les États-Unis et la Russie (Souria Houria, 2015). Confrontés aux bombardements quotidiens, les civils désertent les villes en quête de sécurité. C'est ainsi qu'en 2017, on compte plus de 5,6 millions de réfugiés syriens à l'extérieur du pays (UNHCR, 2017). On estime que plus de 370 000 personnes ont perdu la vie au cours des 4 dernières années de ce conflit et plus de 13,1 millions de personnes nécessitent une aide urgente (UNHCR, 2017).

### *1.1.1.3 La migration forcée*

Selon le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (2016), la Syrie à elle seule génère le plus grand nombre de réfugiés à travers le monde, soit plus de 4,8 millions et plus de 6,6 millions de déplacés internes. Les pays limitrophes tels que la Turquie, le Liban ainsi que la Jordanie ont accueilli plus de cinq millions de réfugiés syriens (UNHCR, 2017). Or, le poids économique exercé sur ces pays se fait lourd : camps de réfugiés, soins de santé, éducation, sécurité alimentaire et sociale, etc. (ECHO, 2016). L'Union européenne a investi plus de 10,6 milliards d'euros depuis le début de la crise afin de soutenir l'aide humanitaire en Syrie et dans les pays limitrophes (European Commission, 2017). En 2017, on estime que 94 % des réfugiés syriens en Turquie demeurent à l'extérieur des 25 camps construits à leur intention, limitant notamment leur accès aux services d'éducation et de santé (European Commission, 2017). Au Liban, on constate que les réfugiés syriens font l'objet de préjugés, de discrimination, d'exploitation et de violence (Pesquet, 2015). Les Libanais se méfient des Syriens et beaucoup les

considèrent comme une menace à la sécurité nationale, craignant une nouvelle guerre civile ou un conflit communautaire (Pesquet, 2015). La majorité de la population libanaise dénonce le fardeau économique concouru par l'arrivée massive de réfugiés. Près de 90 % sont contre une libre entrée des Syriens en terre libanaise (Pesquet, 2015). Alors que la majorité des réfugiés syriens se sont exilés dans les pays voisins, plusieurs centaines de milliers d'autres ont trouvé refuge en Europe (UNHCR, 2016). Afin d'atteindre la terre européenne, principalement la Grèce et l'Italie, plus de 500 000 Syriens ont risqué leur vie dans une traversée de la méditerranée sans merci (UNHCR, 2016). Il est toutefois difficile d'estimer le nombre exact de réfugiés syriens ayant perdu la vie dans de telles circonstances. Néanmoins, toutes nationalités confondues (Syriens, Afghans et Irakiens), 3 735 personnes sont portées disparues en 2015 suite à cette traversée sur un total de 100 573 (UNHCR, 2016).

#### *1.1.1.4 La vie dans les camps de réfugiés*

Le parcours migratoire implique parfois la vie dans un camp de réfugiés. Ceci est notamment le cas pour plus de 492 000 réfugiés syriens (UNHCR, 2016). Un camp de réfugiés est un endroit défini, destiné aux réfugiés et où des abris temporaires sont fabriqués avec le matériel accessible et disponible. Les conditions de vie dans ces camps sont généralement très précaires puisque ces endroits se veulent être temporaires. Or, en réalité, ces camps sont surpeuplés et peuvent subsister pendant de nombreuses décennies, ce qui est terriblement nuisible à la santé (De Montclos et Kagwanja, 2000; Jeria, 2004). Les installations sanitaires sont absentes ou insuffisantes. L'accès à l'eau est ardu et la nourriture est souvent de piètre qualité et insuffisante (Amnistie internationale, 2013). L'éducation et les soins de santé sont parfois inexistantes ou difficilement accessibles et les perspectives d'avenir sont peu reluisantes (Jeria, 2004, Amnistie internationale, 2013). Certains qualifient ces camps comme étant une expérience dépersonnalisante : «Refugee camps are « total institutions », places where...the inhabitants are depersonalized and where people become numbers without names» (Harrell-Bond, 2000, p. 1). Un long séjour dans de telles conditions augmente considérablement le risque de développer un état de stress post-traumatique ou des symptômes anxiodépressifs (Lustig et al., 2004, Pumariega, 2005).

Malgré ces conditions de vie déconcertantes, plusieurs réfugiés développent des stratégies d'adaptation afin de survivre à cet environnement aride (Caron, 2007). En effet, le soutien familial et communautaire aussi bien que l'instauration d'une dynamique d'interdépendance au sein de l'appareil familial est une stratégie de survie dans les camps (Caron, 2007; Reiboldt et Goldstein, 2000). Le chômage est malencontreusement une réalité qui sévit dans les camps de réfugiés, plaçant ainsi les familles en situation de grande pauvreté (Caron, 2007, Titus, 2005). Afin de survivre, l'apprentissage rudimentaire

des règles marchandes et des principes de négociation peut s'avérer fort utile (Titus, 2005). La pratique d'activités lucratives illégales telles que la prostitution, la vente de drogues, les vols et les jeux d'argent est également un moyen de financement répandu dans les camps et pratiqué par les adolescents afin de soutenir leur famille (Caron, 2007; Porter et al., 2008). L'organisation non gouvernementale internationale CARE oeuvrant auprès d'adolescents syriens vivant dans les camps de réfugiés en Jordanie relate des témoignages d'adolescents selon lesquels ceux-ci tentent de se trouver du travail afin d'aider la famille à survivre, alors que d'autres apprennent l'anglais de façon autodidacte afin d'améliorer leurs opportunités de vie (CARE, 2016). Pour d'autres, le mariage forcé des jeunes filles parfois âgées d'aussi peu que 13 ans peut libérer la famille d'un poids financier (Caron, 2007, Latte Abdallah, 2006). La situation socioéconomique précaire et le statut de réfugié des jeunes mariées syriennes accroît leur vulnérabilité et les placent en proie à des violences sexuelles et physiques au sein de ces mariages précoces de même qu'à la stigmatisation (Hassan, Kirmayer, et Ventogel, 2015 ; Amnistie internationale, 2013). Celles-ci peuvent également vivre un stress au sein de ces mariages puisqu'elles peuvent se voir coupées du soutien parental (Hassan, Kirmayer et Ventevogel, 2015).

#### *1.1.1.5 Les pertes matérielles et relationnelles*

Au cours des cinq dernières années de guerre civile, plusieurs citoyens ont subi des pertes matérielles et relationnelles. En effet, près de 50 % des habitants de la Syrie ont dû quitter leur domicile en raison de la guerre (Souria Houria, 2015). Dans la majorité des cas, ce mouvement migratoire implique des pertes matérielles importantes, car les migrants se voient contraints de se départir progressivement de leurs biens (Croix-Rouge canadienne, 2016). Les villes sous le contrôle de l'opposition syrienne, notamment Alep, la deuxième ville du pays, sont fréquemment en proie à des bombardements (Stephan, 2016). On estime le coût des dommages et des pertes matérielles entre 3,5 à 4,5 milliards de dollars (Banque mondiale, 2016). Le chômage, la famine et la réduction de l'accès à l'eau et à l'électricité, l'inaccessibilité aux institutions (éducation et santé) sont également des conséquences palpables du conflit en Syrie (Souria Houria, 2015; Chelala, 2012). L'environnement habituel des jeunes est dès lors bouleversé, donnant naissance à des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, des symptômes psychosomatiques, anxiodépressifs ou post-traumatiques (Chelala, 2012; Kirmayer et al., 2011). Cette migration forcée et ces pertes matérielles peuvent porter atteintes et préjudices à la sphère relationnelle de l'adolescent (Hauswirth, Canellini et Bennoun, 2004; Pumariega, Rothe et Pumariega, 2005). En effet, des camarades de classe, des amis, des membres de la famille étendue et parfois même des membres du noyau nucléaire familial peuvent être séparés lors du parcours migratoire (Pumariega, Rothe et Pumariega, 2005; Stewart, 2011; UNHCR, 2014). Les conséquences de telles séparations placent

l'adolescent en proie au développement d'une détresse psychologique importante, d'un sentiment de solitude et des difficultés d'adaptation dans le pays d'accueil (Moreau, Rousseau et Mekki-Berrada, 1999; Stewart, 2011; Papazian-Zohrabian, 2016). Quoique les politiques canadiennes en matière d'immigration promeuvent la réunification familiale, il n'est pas rare de constater des séparations familiales au moment de l'entrée au Canada, de même que plusieurs années après l'immigration (Rousseau, Moreau, Drapeau et Marotte, 1997). Le délai du processus administratif et judiciaire dans la demande du statut de réfugié peut prendre plusieurs mois, voire années, occasionnant ainsi des séparations entre enfants, parents et conjoints, ce qui a pour effet de détériorer la santé mentale (Rousseau, Moreau, Drapeau et Marotte, 1997; Hauswirth, Canellini, Bennoun, 2004).

#### *1.1.1.6 L'immigration au Canada*

Le Canada représente une terre d'accueil pour de nombreux immigrants. En 2014, Statistique Canada rapporte la venue de 260 404 nouveaux arrivants dont 50 292 se sont établis au Québec et 7 181 sont âgés entre 10 et 19 ans (Institut de la Statistique du Québec, 2015). Toujours en 2014, 23 286 immigrants canadiens ont été admis au pays sous le statut de réfugié, ce qui représente 8,9% de l'immigration canadienne (Gouvernement du Canada, 2014). Le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec (2015) rapporte que 4 261 de ces réfugiés se sont installés sur le territoire québécois. Enfin, 60,8 % demeurent désormais dans la grande métropole montréalaise (MIDI, 2015).

Devant la crise humanitaire en Syrie, le Canada s'est engagé à parrainer 25 000 réfugiés (Gouvernement du Canada, 2016). En mars 2016, nous pouvons dénombrer 26 176 réfugiés syriens établis au Canada (Gouvernement du Canada, 2016). Le Québec en a déjà accueilli plus de 5 000 dont 1 829 d'entre eux sont âgés de moins de 18 ans. Dans la métropole montréalaise, on compte désormais 3 322 réfugiés syriens (MIDI, 2016). En 2015-2016, 263 élèves nés en Syrie sont inscrits dans une école faisant partie de la Commission scolaire de Montréal (CSDM, 2016).

#### **1.1.2 Le rôle de l'institution scolaire dans l'intégration des adolescents réfugiés**

L'institution scolaire est un acteur social ayant pour mission l'instruction, l'inclusion et la socialisation de ses apprenants (MELS, 2015). En 2015, le gouvernement du Québec a mis en place un programme subventionnaire à l'intention de l'accueil et de l'intégration des élèves issus de l'immigration (MEESR, 2015). Ces différentes allocations visent notamment les mesures de francisation, d'intégration scolaire et interculturelle (MEESR, 2015). La section suivante dresse un portrait général de la situation scolaire des réfugiés, de leur intégration linguistique et sociale.

### *1.1.2.1 Portrait des nouveaux arrivants réfugiés à l'école québécoise*

L'intégration socioéconomique des réfugiés signifie aussi le retour à l'école pour plusieurs enfants et adolescents qui, pendant leur parcours migratoire, ont parfois été privés d'éducation (Papazian-Zohrabian, 2014; Sirin, Rogers-Sirin, 2015). Certains d'entre eux sont en situation de grand retard scolaire et peuvent avoir été sous scolarisés dans leur pays d'origine pour diverses raisons sociopolitiques (MacNevin, 2012; Sirin-Rogers-Sirin, 2015). En 2014, le MELS indique que la majorité des immigrants de première génération fréquente l'école publique (78,3 %) en langue française (93 %). Ces élèves immigrants de première génération représentent 9,2 % de tous les élèves québécois. L'intégration linguistique et sociale dans le milieu scolaire est essentielle afin de favoriser une scolarité positive tout en s'assurant que leur santé mentale est préservée (Ledent et al., 2013; Kanu, 2008).

Selon l'Institut de la Statistique du Québec (2015), 26,2 % des immigrants sont allophones. Les Syriens, quant à eux, sont arabophones et peuvent avoir été scolarisés en turc, en français ou en l'anglais langue seconde (Guay, 2014; Sirin et Rodgers-Sirin, 2015). En Turquie, les élèves syriens doivent démontrer une connaissance suffisante du turc afin d'avoir accès à l'éducation. Au Liban, l'éducation est offerte en arabe, en anglais et en français. Pour les adolescents réfugiés syriens récemment arrivés au Québec qui ne maîtrisent pas le français, l'apprentissage de cette langue s'effectue principalement à travers le parcours scolaire. En revanche, le retard scolaire accumulé lors du parcours migratoire accroît la difficulté d'acquisition d'une langue seconde (Sirin et Sirin, 2015; Kanu, 2008; MacNevin, 2012). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport propose cinq différents modèles visant l'acquisition de la langue du pays d'accueil soit la classe d'accueil fermée, la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, le modèle d'intégration partielle, le modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français et le modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français (De Koninck et Armand, 2012). Parmi ces modèles, De Koninck et Armand (2012) identifient le modèle des classes d'accueil fermées comme étant celui le plus couramment adopté en milieu montréalais. Sa popularité en milieu urbain est notamment expliquée par l'ampleur du besoin de francisation des immigrants comparativement en milieu rural. Bon nombre d'avantages sont liés à l'adoption de ce modèle : expertise des enseignants, nombre d'heures élevé attribué à l'apprentissage d'une langue seconde ainsi qu'un suivi quotidien auprès des élèves (De Koninck et Armand, 2011; De Koninck et Armand, 2012). Il est également à noter que certains facteurs personnels (motivation, âge, habiletés cognitives, etc.), familiaux (engagement scolaire, scolarisation, francisation, statut socioéconomique, etc.), culturels (écarts socioculturels), linguistiques (scolarité antérieure, similarité avec langue maternelle, etc.) et systémiques (perceptions, valeurs, etc.) peuvent faciliter l'intégration linguistique de



l'élève (Beck et Gomez, 2010). En contrepartie, le rassemblement des élèves en apprentissage d'une langue seconde risque d'entraîner une ghettoïsation des allophones (De Koninck et Armand, 2012). De plus, les barrières linguistiques sont liées à des problèmes d'adaptation, de l'isolement social et à la discrimination (Khanlou et al., 2002; Rousseau, 2013; Zanchetta et Brown, 2006; MacNevin, 2012; Sirin, Rogers-Sirin, 2015; Kanu, 2008).

L'insertion sociale du jeune immigrant est primordiale puisque la santé mentale de l'élève peut en être affectée (Denault et Poulin, 2008; Sirin, Rogers-Sirin, 2015; Stewart, 2011). L'implication au sein d'activités parascolaires a été identifiée comme facilitant l'intégration sociale des adolescents immigrants (Beauregard, 2014; Cossette, 2013; Denault et Poulin, 2008; Rousseau et al., 2006). Il peut s'agir de la pratique d'un sport, des arts ou de l'implication dans un club de jeunes. Les activités parascolaires permettent non seulement à l'élève d'établir des liens significatifs avec ses pairs et des adultes, mais lui permettent également de développer ses habiletés sociales, physiques et cognitives tout en favorisant un sentiment d'appartenance envers un groupe social et l'apprentissage de la langue française (Cossette, 2013; Denault et Poulin, 2008). Elles peuvent varier selon un continuum de structuration. C'est-à-dire selon la fréquence et la présence d'un adulte responsable lors de l'activité. Les activités parascolaires sont attrayantes pour les jeunes immigrants. Ceux-ci identifient ces activités comme étant une opportunité d'entrer en contact avec leurs pairs et ainsi développer leur réseau social (Cossette, 2014). Le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015) attribue des allocations relatives au soutien à l'intégration des élèves immigrants visant ainsi une intégration harmonieuse à l'école et à la société québécoise. Concrètement, ces allocations ont pour objectif de permettre à l'école de développer des liens avec les familles d'élèves immigrants, de soutenir l'intégration scolaire grâce aux ressources disponibles dans la communauté et de soutenir la participation scolaire des élèves immigrants en misant sur la formation du personnel (MELS, 2015). La préoccupation du gouvernement quant à l'intégration sociale de l'immigrant dans la société d'accueil est tout à fait légitime considérant son effet sur la santé mentale et l'expérience scolaire (Ledent et al., 2013; Denault et Poulin, 2008).

## **1.2 Expérience scolaire, santé mentale et symbolisation**

Après avoir dressé un portrait général du parcours pré péri et post migratoire des adolescents réfugiés syriens, cette section souligne de quelle façon les éléments psychosociaux de ce parcours peuvent influencer l'expérience scolaire et la santé mentale du jeune réfugié. À la lumière de nos lectures, nous présentons plusieurs recherches s'étant penchées sur la question. Ainsi, on constate que parmi la

littérature scientifique quelques auteurs ont décrit l'expérience scolaire, la qualité de la santé mentale ainsi que l'interrelation entre ces deux réalités. En revanche, nous avons aussi noté des limites conceptuelles et méthodologiques auxquels cette recherche désire s'adresser. D'ailleurs, c'est dans cette perspective que nous abordons le rôle central du processus de symbolisation.

### **1.2.1 L'expérience scolaire des adolescents réfugiés**

A priori, il est important de souligner la grande divergence conceptuelle de l'expérience scolaire. Quoique plusieurs études s'intéressent à l'expérience scolaire des immigrants, moins nombreuses sont les études s'étant intéressées à l'expérience scolaire des élèves adolescents réfugiés (Bisson et Ahouansou, 2013). Le modèle intégratif de Lucas (1997) identifie les facteurs d'influence de l'expérience scolaire des élèves immigrants. Dans cette section, nous prenons le soin d'intégrer différentes études traitant de la réalité des adolescents réfugiés aux facteurs identifiés par Lucas (1997) afin de décrire l'expérience scolaire des adolescents réfugiés le plus fidèlement possible. Nous vous prions de noter que le modèle de Lucas (1997) a été conçu aux États-Unis et que ce faisant, certaines modifications ont dû être apportées (langue officielle et fonctionnement du système d'éducation).

Le modèle explicatif de l'expérience scolaire des immigrants selon Lucas (1997) considère plusieurs facteurs d'influence, lesquels sont contenus au sein de cinq catégories : l'individu, sa famille, la relation entretenue entre la culture d'origine et la culture d'accueil, l'expérience de l'immigrant et le contexte de la société d'accueil (voir annexe 1). A priori, l'auteur définit l'expérience scolaire comme faisant référence à la réussite scolaire, l'intégration et l'adaptation du jeune immigrant (Lucas, 1997). Les facteurs relevant de l'individu sont les forces personnelles, l'âge de l'arrivée, le parcours scolaire, la langue maternelle, les raisons de l'immigration, l'origine ethnique, le statut d'immigration, les relations intergénérationnelles, le genre, la santé mentale et physique. L'auteur souligne que malgré que l'adolescent puisse avoir vécu différents événements traumatiques, les forces personnelles influencent l'issue de l'adaptation à une nouvelle culture (Lucas, 1997). Dans la dernière section de ce chapitre, nous aborderons le processus de symbolisation et le comprenons comme une force individuelle favorisant l'adaptation. Ensuite, un âge d'arrivée précoce est généralement garant d'une meilleure adaptation au changement (Lucas, 1997; Mc Andrew et Ledent, 2012; Correa-Velez, Gifford, McMichael et Sampson, 2017). Une immigration en âge plus avancé suppose également la présence de deuils plus nombreux (Hanus, 2006). En effet, l'attachement à l'objet étant une condition essentielle au deuil, l'adolescent plus âgé risque de s'être attaché à plus d'objets qu'un enfant et ainsi vivre plusieurs deuils (Hanus, 2006). Ensuite, le parcours scolaire joue un rôle crucial dans la réussite scolaire. Les ruptures de ce parcours

engendrées par la guerre et la migration entraînent bien souvent des retards scolaires (Olliff et Couch, 2005; Mc Andrew et Ledent, 2012; Sirin et Rogers-Sirin, 2015). La langue maternelle étant l'arabe pour la majorité des adolescents syriens récemment arrivés au Québec, cela risque de compliquer leur apprentissage de la langue française comparativement aux élèves détenant une langue latine comme langue maternelle par exemple (Lucas, 1997). De plus, il s'avère que l'apprentissage d'une seconde langue est d'autant plus difficile pour les adolescents que pour les enfants d'âge scolaire (Lucas, 1997; Bongaerts, 2003; Cossette, 2012). Les raisons de l'immigration peuvent également jouer un rôle dans la qualité de l'expérience scolaire de l'adolescent. Le projet migratoire n'étant pas toujours le résultat de la volonté du jeune, l'expérience scolaire peut s'avérer plus difficile pour ce dernier que pour un élève immigrant pour qui le projet migratoire est le résultat d'un processus maturatif familiale dans lequel il a été impliqué (Lucas, 1997). L'origine ethnique est également un facteur pouvant influencer l'expérience scolaire de l'immigrant. Les adolescents syriens étant arabophones et parfois musulmans peuvent malencontreusement être confrontés à l'arabophobie et l'islamophobie présentes dans la société d'accueil (Mauger, 2016; Piwowarczyk et Keane, 2007). D'ailleurs, une étude menée auprès d'adolescents arabes immigrants aux États-Unis a démontré l'effet nocif de la discrimination, des préjugés et du harcèlement chez cette population, et ce, tout particulièrement depuis les attentats du 11 septembre 2001 (Ahmed, KiaKeating et Tsai, 2011). Le statut de réfugié peut également être à liée à de la de discrimination et des tensions sociales dans certains pays d'accueil créant ainsi un stress supplémentaire de même que de l'isolement chez ceux qui en sont victimes (Hassan et al., 2016; Beiser, Hou, 2016). Toutefois, il est à noter que la discrimination fait appel à la subjectivité de la personne, puisque celle-ci doit croire être victime d'un traitement différentiel en raison de son statut d'immigrant (réfugié, immigrant économique et autre), son ethnie ou sa religion (Lamarre, 2006). Toujours est-il que la perception de discrimination est associée négativement à l'adaptation socioculturelle et psychologique, la performance et la motivation scolaire (Berry, 2003; Brown, 2015). De surcroît, les relations intergénérationnelles jouent un rôle dans l'expérience scolaire du jeune immigrant. La perception d'un soutien parentale offre un sentiment de sécurité, une meilleure adaptation psychosociale et réduit les effets nocifs du stress (Harker, 2001). À l'inverse, des conflits au sein du noyau familial sont associés à des problèmes de comportement, une faible performance scolaire, une faible estime de soi et à la dépression (Harker, 2001; Qin, 2008). La préservation du noyau familial lors du parcours migratoire est tout autant déterminante pour le développement du bien-être (Legault G., 2000; Renard et Doumont, 2004). Une séparation entre les parents et l'adolescent lors de la migration peut engendrer d'importants bouleversements et des conflits majeurs tels que de la détresse psychologique, de la dépression, de l'anxiété et des difficultés

d'ajustement (Renard et Doumont, 2004; Pacione et al., 2012). De plus, l'expérience de l'immigration peut parfois creuser un fossé entre les parents et leurs enfants. En effet, les jeunes peuvent répondre différemment à la culture d'accueil et ainsi donner aux parents l'impression qu'ils ont perdu leurs racines identitaires et ainsi créer des conflits au sein de la famille ce qui, ultimement, influe sur la qualité de l'expérience du jeune (Lucas, 1997). En ce qui a trait au genre, celui-ci est en lien avec l'expérience scolaire en ce sens où il peut teinter les relations intergénérationnelles. Enfin, la santé physique et mentale influence la qualité de l'expérience scolaire du jeune immigrant en raison des violences subies et les traumatismes auxquels les adolescents réfugiés syriens ont pu être témoin lors de leur parcours migratoire (Kirmayer et al., 2011 ; Hassan, Kirmayer et Ventevogel 2015; Hart 2009; Lucas 1997).

En raison des caractéristiques particulières de cette population, il est indéniable que l'étude de l'expérience scolaire des adolescents réfugiés est pertinente. Le fait d'immigrer à l'adolescence, leur faible maîtrise de la langue française à l'arrivée, leur parcours scolaire parfois interrompu, leur migration forcée en raison de la guerre, leur origine ethnique sujette à l'arabophobie et l'islamophobie, leur statut de réfugié, les relations intergénérationnelles parfois rompues ou troublées, leur genre et enfin l'ébranlement de leur santé sont tout des facteurs de vulnérabilité quant à la qualité de leur expérience scolaire, soulignant ainsi la nécessité de s'intéresser socialement et scientifiquement à cette population. Nous désirons également prêter une attention particulière au statut d'immigration. En effet, le statut de réfugié est non seulement une caractéristique démographique, mais il est également empreint d'une histoire et d'un parcours migratoire étant propre à chaque individu en bénéficiant. Ne faisant pas toujours l'objet de ramifications méthodologiques, notre recherche désire prendre en considération les particularités de l'expérience scolaire des adolescents immigrants réfugiés. Parmi les singularités qu'implique le statut de réfugié, le parcours migratoire tel que décrit dans la problématique ébranle parfois la santé mentale. Voyons maintenant de quelle façon le parcours migratoire influence la santé mentale.

### **1.2.2 La santé mentale des adolescents réfugiés**

Nous avons vu dans la section précédente que l'état de la santé mentale est l'un des éléments pouvant affecter l'expérience scolaire de l'élève immigrant. L'adolescent réfugié syrien, de par son parcours migratoire, peut avoir vécu divers éléments pouvant affecter la qualité de sa santé mentale. Dans un premier temps, nous décrivons l'état des connaissances sur la qualité de leur santé mentale. Subséquemment, nous adressons les principaux processus psychiques en jeu, soient l'exposition à des événements potentiellement traumatiques et le processus de deuil.

De nombreuses études recensent les effets nocifs du parcours migratoire sur la santé mentale (Lustig et al., 2004, Pumariega, Rothe et Pumariega, 2005; Josse, 2011; Hart, 2009; Bacqué, 2006; Hanus, 2006; Gauthier, 2008; Kirmayer et al. 2011; etc.). La population de réfugiés affiche le taux de psychopathologie le plus élevé comparativement à leurs pairs immigrants d'autres statuts (Khanlou et al., 2002; Renard et Doumont, 2004; Tousignant et al., 1999). Les réfugiés peuvent également présenter un taux jusqu'à dix fois plus élevé de trouble de stress post-traumatique, de même qu'un risque plus élevé de développer une dépression et un trouble somatique que la population générale (Kirmayer et al., 2011; Gauthier, 2008). Une détresse psychologique est également observable chez cette population comme en témoigne l'étude menée par James, Sovcik, Garoff et Abbasi (2014) auprès de Syriens déplacés en Jordanie. Cette étude associe la détresse psychologique des adolescents syriens à

*L'exposition à des traumatismes liés à la guerre, à des dynamiques familiales difficiles associées au bouleversement et au déplacement, et à des facteurs de stress liés à l'adaptation à la vie en Jordanie. Les parents et autres membres de famille qui ont été eux-mêmes exposés à des expériences traumatiques et qui présentent des symptômes liés au stress et aux traumatismes peuvent éprouver des difficultés à assumer leur rôle parental, et parfois même, dans certains cas, se montrer violents ou négligents (James, Sovcik, Garoff et Abbasi, 2014, p.42).*

Ces événements du parcours migratoire placent les adolescents réfugiés syriens en proie au développement d'un trouble psychopathologique ou du moins à une détresse psychologique importante. Les actes de violence, les abus sexuels, les pertes matérielles, l'inaccessibilité aux ressources primaires ainsi que le recrutement de mineurs au sein des forces armées sont d'autres événements auxquels les adolescents réfugiés ont pu être confrontés (Hassan, Kirmayer, et Ventogel, 2015; Pacione et al., 2012). Une seconde étude menée auprès de réfugiés syriens déplacés en Jordanie et en centre de traitement démontre l'influence de l'exposition à des situations traumatiques sur le développement de troubles psychiatriques. Dans les trois centres étudiés, on observe qu'un quart des réfugiés présente un trouble affectif, un quart présente un trouble anxieux alors que 15% des réfugiés présentent un trouble de stress post-traumatique (Jefee-Bahloul, Bajbouj, Alabdullah, Hassan et Barkil-Oteo, 2016). Il est également à noter que le conflit sévissant en Syrie peut agir de différente façon sur la santé mentale des réfugiés. Cela peut exacerber les problèmes de santé antérieure au conflit, causer de nouveaux problèmes de santé mentale notamment en raison de la violence et de la migration forcée et finalement ce conflit armé peut engendrer des difficultés d'adaptation en contexte post-migratoire en raison des conditions de vie du pays d'accueil (Hassan, Ventevogel, Jefee-Bahloul, Barkil-Oteo et Kirmayer, 2016). La détresse psychologique des réfugiés syriens peut s'exprimer par diverses manifestations émotionnelles (tristesse, peur, anxiété, colère et désespoir), cognitives (perte de contrôle, impuissance, inquiétudes, rumination,

ennui et découragement), physiques (fatigue, troubles du sommeil, perte de l'appétit, plaintes somatiques) comportementales et sociales (retrait, agressivité, évitement et hypervigilance) (Hassan et al., 2016; Hadfield, Ostrowski et Ungar, 2017; Sirin et Rogers-Rogers, 2015).

Le trauma peut être défini comme étant : «l'impact psychique d'un événement (une séparation, un deuil, un accident, une maladie, etc.) qui a marqué douloureusement l'existence d'une personne» (Bokanowski, 2005, p.891). En contexte de guerre, le trauma peut être la réponse psychique à la perte brutale d'un être cher, la vue de personnes grièvement blessées, l'exposition à la violence, la mort, les menaces de mort, etc. (Papazian-Zohrabian, 2016; Lachal, 2001; DSM 5, 2013; Josse, 2011). A priori, l'expérience traumatique peut déclencher une réaction de stress aigu d'ordre névrotique tel qu'une réaction hystérique, phobique et obsessionnelle ou encore d'ordre psychotique (Josse, 2011). Cette réaction aiguë peut progressivement se développer en état de stress post-traumatique ou donner naissance à une nosographie de type anxieuse, dépressive, comportementale et somatoforme (Lachal, 2001; Josse, 2011). Notons que la réaction psychotraumatique est influencée par différentes composantes : l'intensité et la gravité de l'événement, le degré d'exposition aux facteurs traumatisants (durée, fréquence, récurrence, proximité et multitude), l'identité de l'agresseur et sa relation avec la victime et la présence ou l'absence des parents ou d'une personne de confiance ainsi que leur réaction à l'évènement (Josse, 2011; Bousquet Des Groseilliers, Marchand et brunet, 2006; Pumariega, Rothe et Pumariega, 2005). Les événements traumatiques auxquels peuvent être exposés les adolescents réfugiés durant la guerre sont nombreux et peuvent être dévastateurs (Bousquet Des Groseilliers, Marchand et brunet, 2006; Pumariega, Rothe et Puramiega, 2005). Pensons notamment à la perte tragique d'un être cher, aux violences sexuelles et psychologiques, à l'exposition à un danger vital et à la confrontation à la mort (Josse, 2011; Bousquet Des Groseilliers, Marchand et Brunet, 2006; Pumariega, Rothe et Puramiega, 2005). Quant à l'identité de l'agresseur, les conséquences sont d'autant plus dévastatrices lorsque l'adolescent partage une proximité affective et une relation de confiance avec l'agresseur (Josse, 2011). Enfin, dépendamment de la réaction de l'adulte lorsque celui-ci est présent lors du drame, cela peut s'avérer protecteur dans la mesure où l'adulte se fait rassurant et sécurisant. Autrement, l'adolescent peut être choqué et perdre la confiance en l'humanité (Josse, 2011; Hart, 2009; Pumariega, Rothe et Puramiega, 2005).

Dans tous les cas, l'expérience traumatique perturbe l'équilibre psychique de l'adolescent et crée une rupture au sein de l'appareil psychique, mais également une rupture de liens (Papazian-Zohrabian, 2016; Baubet et Moro, 2000; Barrois, 1988; Pinel, 2004). Pensons notamment à la rupture temporelle qu'induit le trauma, la vie « avant » et la vie « après » le trauma. Cette discontinuité au sein de l'appareil psychique,

source de souffrance, isole l'expérience traumatique dans un espace hors temps où il ne peut être vécu comme un souvenir et donc, ne peut être intégrée à l'appareil psychique (Papazian-Zohrabian, 2016; Baubet et Moro, 2000; Barrois, 1998; Marty, 2011; Pinel, 2004). Quant à la rupture de liens, le trauma isole l'individu d'autrui, de sa communauté et de sa famille en raison du caractère indicible, indescriptible et irreprésentable de l'événement traumatique (Pinel, 2004; Baubet et Moro, 2000; Papazian-Zohrabian, 2016). La crainte d'être incompris par son interlocuteur nourrit la souffrance de la personne traumatisée, car l'expression de l'impensable est risquée, ce qui peut confiner la personne à son silence et donc, à sa souffrance (Baubet et Moro, 2000). En raison des circonstances parfois dramatiques de la perte d'un être cher en temps de guerre, le deuil représente une autre source potentielle de trauma non négligeable.

Le deuil est un processus intrapsychique complexe influencé par plusieurs éléments environnementaux. Parmi ces éléments, nommons notamment le fait que le projet migratoire n'est pas nécessairement porté par le jeune, d'autant plus qu'en contexte de guerre, l'exil semble être l'une des seules solutions viables à la survie de la famille (Jacques, Lamjahdi et Lefebvre, 2009). C'est ainsi que le jeune doit amorcer un travail de deuil de plusieurs objets : matériels, amis, famille étendue, être cher mort ou disparu, pays d'origine, etc. (Jacques, Lamjahdi et Lefebvre, 2009, Papazian-Zohrabian, 2016). Pour le jeune émigré, c'est aussi la perte de repères symboliques, identitaires, culturels et patrimoniaux (Jacques, Lamjahdi et Lefebvre, 2009). Que l'objet du deuil soit un être humain, un objet, un idéal ou des valeurs, il s'agit d'un processus douloureux qui, d'un point de vue manifeste, ressemble très fortement à la dépression : tristesse, ralentissement psychomoteur, pensées suicidaires, fatigue, trouble du sommeil, etc. (Marty, 2014). Néanmoins, il s'agit d'un processus essentiel au maintien de la santé mentale (Papazian-Zohrabian, 2013; Papazian-Zohrabian, 2016; Marty, 2014; Hanus, 2006). Hanus (2006) identifie quatre types distincts de deuils, dont le deuil normal, le deuil difficile, le deuil traumatique et le deuil pathologique. Dans le cas de la perte d'un être cher, les circonstances entourant la mort, la qualité relationnelle avec l'être perdu et les capacités psychiques de la personne endeuillée influencent grandement la durée et l'issue du deuil qui en suivra (Hanus, 2006). Or, en temps de guerre, la mort n'est pas toujours le résultat du cours normal des choses, mais plutôt inattendu, brutale et violente (Hanus, 2006; Bacque, 2006). Le jeune âge de la victime, l'absence de rites symboliques entourant la mort, l'absence de cadavre sont des exemples de circonstances aggravantes (Audoin-Rouzeau, 2000; Bacque, 2003; Bacqué, 2006). Dans de telles circonstances, la période de sidération se prolonge de même que la période de déni, la dépression se fait tardive et l'acceptation difficile augmentant ainsi les risques de deuils traumatogènes et post-traumatiques (Bacque, 2006; Hanus, 2006). Il importe alors d'être critique face à la personne endeuillée et de ne pas pathologiser la tristesse en dépression et l'absence de dépression en

normalité (Bourgeois-Guérin, 2015). Toujours est-il qu'en cas de deuil traumatogène et post-traumatique, l'individu est confronté à une angoisse refoulée découlant de son incapacité à entamer son deuil pouvant dès lors le conduire à un état de stress post-traumatique (Bacqué, 2006; Hanus, 2006). C'est donc dans cet état psychique que plusieurs d'entre eux font leur entrée au Canada.

### **1.2.3 Interrelation entre santé mentale et expérience scolaire**

Plusieurs études démontrent une interrelation complexe entre la santé mentale et l'expérience scolaire. Comme nous en avons fait état lors de la section précédente, plusieurs éléments psychosociaux et psychiques ébranlent la qualité de la santé mentale. Or, le vécu scolaire peut, à son tour, ébranler la santé mentale du jeune réfugié syrien et vice versa. N'oublions pas que cette population est sujette à de l'intimidation et de la discrimination due à leur origine ethnique, leur groupe religieux et leur statut d'immigration (Hassan et al., 2016; Beiser, Hou, 2016; Mauger, 2016). Ziaian, Anstiss, Puvimanasinghe et Miller (2017) ont conduit une étude auprès d'adolescents réfugiés africains originaires du Moyen-Orient. Les groupes de discussion menés auprès de cette population ont montré que ces élèves étaient victimes d'intimidation et de discrimination, et ce, de la part des pairs et des enseignants. Non seulement cette expérience de discrimination à l'école est-elle perçue comme une barrière supplémentaire à leur sentiment d'appartenance envers l'école et leur intégration, mais elle permet également de prédire les problèmes émotionnels et les comportements agressifs (Ziaian, Anstiss, Puvimanasinghe et Miller, 2017; Beiser, Hou, 2016). L'expérience de discrimination post migratoire augmente l'exposition à des événements traumatiques risquant ainsi d'exacerber une symptomatologie post-traumatique et dépressive présente ou latente (Beiser et Hou, 2016; Trentacosta, McLear, Ziadni, Lumley, et Arfken, 2016). En contrepartie, des émotions positives envers l'institution scolaire sont associées à une symptomatologie dépressive et post traumatique plus faible puisque celles-ci contrebalancent avec les facteurs de risque de l'élève réfugié (Trentacosta, McLear, Ziadni, Lumley, Arfken, 2016). L'institution scolaire est en fait un point pivot de première ligne qui permet l'identification de symptômes psychopathologiques et la promotion d'une santé mentale positive (Adelman et Taylor, 1999; Papazian-Zohrabian, Rousseau, Roy; Arauz et Laurin-Lamothe, 2015).

À la lumière de cette revue de littérature, on constate que, pour différentes raisons, la santé mentale des adolescents réfugiés peut être ébranlée. Ce faisant, des problèmes de concentration, de comportement et d'adaptation peuvent en résulter et ainsi influencer la qualité de l'expérience scolaire. En dépit de ces circonstances atténuantes, ce ne sont pas tous les adolescents qui verront leur santé mentale la qualité de leur expérience scolaire compromises.



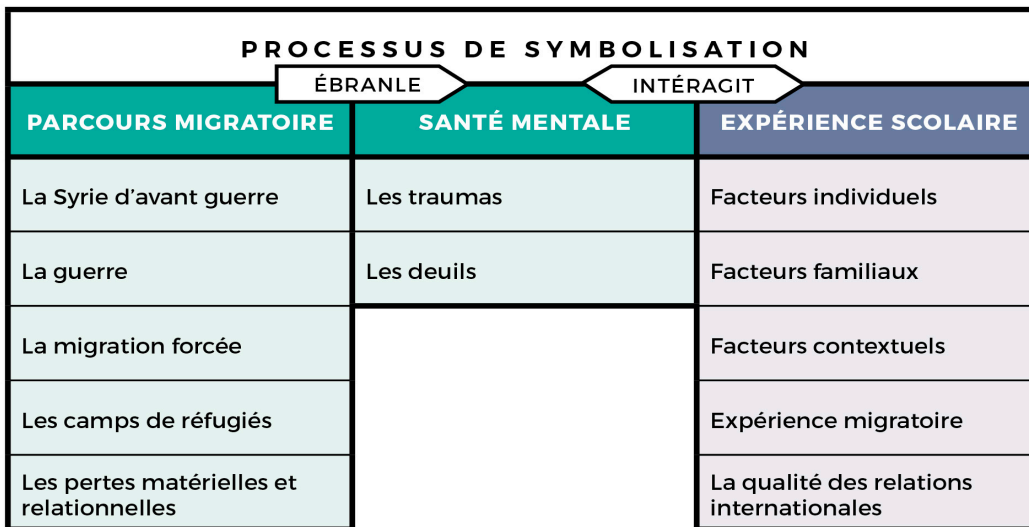
### 1.3 L'interprétation symbolique

Quoique moins nombreuses, certaines recherches abordent la problématique tout autrement, démontrant également les aspects positifs de ces mêmes événements du parcours migratoire (Lafortune, 2014, Lachal, 2001, Verones, Castiglioni, Tombolani et Said, 2012, Titus 2005). Parmi ces aspects positifs, nommons l'augmentation de la créativité suite à l'exposition à une expérience traumatique (Lafortune, 2014), l'identification et la poursuite des aspirations de parents décédés (Lachal, 2001), le développement de la résilience grâce à la satisfaction et à l'optimisme des enfants résidant dans des camps de réfugiés (Verones, Castiglioni, Tombolani et Said, 2012), etc. Suite à cette constatation, il nous apparaît tout à fait pertinent de s'interroger sur la nature explicative à l'origine de cette différence réactionnelle interindividuelle. Une fois de plus, les explications proposées au sein de la littérature sont diverses. Mentionnons notamment le concept de résilience élaboré par Boris Cyrulnik selon lequel l'individu se développe, s'adapte et réussit en dépit d'un contexte de vie difficile (Cyrulnik et Duval, 2006; Cyrulnik et Jorland, 2012). Le processus de symbolisation offre une explication alternative à la différence réactionnelle interindividuelle à des événements donnés.

En revanche, les études empiriques portant sur ce processus et visant à approfondir la compréhension de son influence sur l'expérience scolaire en contexte migratoire sont très peu nombreuses, voire inexistantes. On recense davantage des essais cliniques et des ouvrages théoriques au sein de littérature scientifique mettant en lumière les conséquences symptomatiques de la non-symbolisation des traumatismes (Bertrand, 2007; Jacques, 2001). Effectivement, l'incapacité de symboliser une situation extrême telle que la guerre, les pertes matérielles et relationnelles, les deuils traumatiques, les abus sexuels et physiques ainsi que les conditions de vie laborieuses dans des camps de réfugiés est source de souffrance s'exprimant par des symptômes relevant potentiellement de la psychopathologie (dépression, anxiété, stress post-traumatique et somatique) (Bertrand, 2007; Jacques, 2001). L'étude de la santé mentale sous une perspective dynamique et non biomédicale est d'autant plus rarissime au Canada. En effet, le paradigme biomédical de la santé mentale est prédominant en Amérique du Nord (O'Grady et Skinner, 2008).

En considérant que le Canada a accueilli plus de 40 000 réfugiés syriens en raison de la guerre civile qui sévit en Syrie depuis plus de cinq ans, que plusieurs adolescents réfugiés syriens entament leur parcours scolaire au Québec, et ce, en présence de nombreux défis d'ordre économique, linguistique, social et académique et qu'en raison de leur parcours migratoire, en fonction du processus de symbolisation, ces mêmes adolescents sont en proie à une souffrance psychique affectant leur santé mentale et que la qualité

de cette santé mentale est reconnue comme influençant l'expérience scolaire, cette recherche est tout à fait pertinente d'un point vu social. D'un point de vue scientifique, cette recherche représente un apport à la communauté scientifique pour plusieurs raisons. A priori, il s'agit d'une nouvelle population à l'étude. Certes, des études antérieures ont été réalisées auprès d'adolescents réfugiés, mais que très peu d'études ont été réalisées spécifiquement auprès de cette population en raison du caractère actuel de la problématique. Ensuite, cette étude contribue aux connaissances relatives à l'interrelation entre le parcours migratoire, la santé mentale et l'expérience scolaire en s'intéressant au rôle du processus de symbolisation au sein de cette interrelation. La figure 1 schématise l'interrelation entre ces différents éléments.



**Figure 1 : Schématisation des paramètres à l'étude (Turpin-Samson, 2018)**

En fonction de l'intérêt social et scientifique de cette problématique, la question de recherche de cette étude est: Quelle est l'interrelation entre la symbolisation du parcours migratoire, la santé mentale et l'expérience scolaire des adolescents réfugiés syriens récemment arrivés au Québec?

## CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

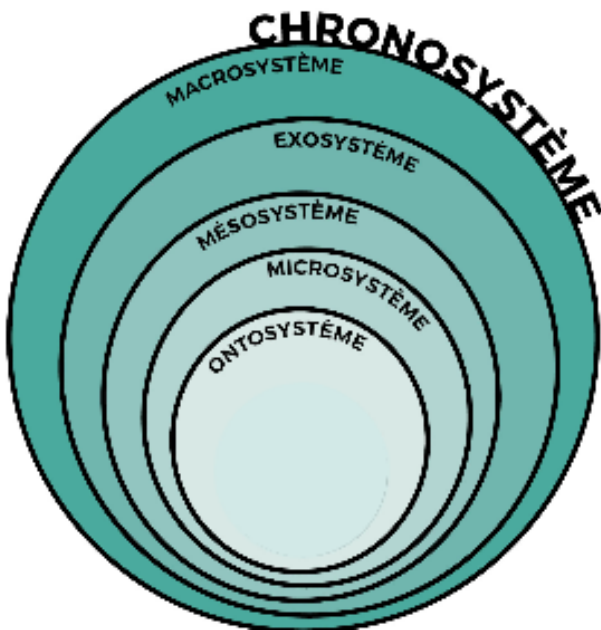
Afin d'étudier l'influence de la symbolisation du parcours migratoire sur la santé mentale et sur l'expérience scolaire, plusieurs modèles théoriques et conceptuels sont employés. Premièrement, le parcours pré, péri et post migratoire est analysé et décortiqué sous une perspective systémique. Deuxièmement, le processus de symbolisation, de même que le développement psychique à son origine, est conceptualisé selon une approche psychodynamique. Troisièmement, l'opérationnalisation de la santé mentale s'inspire de la nosographie et de la nomenclature du DSM 5 (2013) d'approche biomédicale. Enfin, l'expérience scolaire est conceptualisée selon une approche psychodynamique juxtaposée à une approche sociologique.

### 2.1 Modèle écosystémique

Dans le cadre de ce projet de recherche, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986) est utilisé. La complexité et la multitude des éléments pré, péri et post migratoires sujets au processus de symbolisation, la considération par la théorie écosystémique de la dynamique familiale, sociale et scolaire quant au développement de l'adolescent et la notion d'expérience subjective relationnelle ou personnelle à l'origine de réactions émotionnelles diverses justifie ce choix théorique (Bronfenbrenner, 2005; Har et Rabreau, 2012) De plus, cette approche permet l'ancrage théorique du concept de symbolisation.

Le modèle de Bronfenbrenner (1986) est l'assise de l'approche écosystémique. Les composantes des différents systèmes ainsi que leurs interactions bidirectionnelles influencent le développement biopsychosocial de l'individu. Puisque cette recherche s'intéresse principalement à la vie psychique de l'adolescent, seule l'influence du milieu sur l'adolescent est étudiée. Ce faisant, nous désirons simplifier notre lecture théorique des résultats en nous intéressant uniquement à l'influence de l'environnement sur le jeune et non l'inverse. Les interactions de l'adolescent avec son environnement peuvent être plus ou moins proximales. Différents systèmes sont imbriqués l'un dans l'autre à la manière de poupées russes. Ces systèmes sont : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème (voir figure 2). L'ontosystème est constitué d'éléments biologiques (âge, sexe, etc.) et individuels (santé mentale). Il s'agit des dispositions individuelles intrapersonnelles pouvant affecter son développement. Le processus de symbolisation, concept central dans cette présente recherche, est compris à l'intérieur de ce système. Le microsystème, quant à lui, comprend les différentes instances avec lesquelles l'adolescent est directement en contact : la famille, les pairs et les acteurs en milieu scolaire. Les acteurs du microsystème interagissent parfois entre eux, ce qui donne naissance au

mésosystème. La collaboration entre l'école et la famille est étudiée au sein du mésosystème. Quant à l'exosystème, celui-ci représente les différentes composantes pouvant affecter l'environnement des acteurs du microsystème. Ces facteurs d'influence tels que l'environnement de travail des parents, le réseau social des parents, les caractéristiques du quartier, les programmes éducatifs, etc. influencent de façon plus distale le développement de l'adolescent (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012; Bronfenbrenner, 1986). Par exemple, si l'environnement de travail des parents est source de stress, il pourrait y avoir des répercussions à la maison et celles-ci pourraient influencer le développement et la qualité de la santé mentale de l'adolescent. Au sein de cette recherche, le rapport à l'institution scolaire et au savoir est compris dans l'exosystème. Le macrosystème est le système dans lequel sont imbriqués l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème et l'exosystème (Bronfenbrenner, 1986). Ce système fait référence au système de croyances, aux ressources matérielles, aux idéologies, aux coutumes, etc. (Bronfenbrenner, 1994). Enfin, le chronosystème comprend les temporalités dans la vie de l'individu telle que la temporalité propre à l'histoire personnelle et familiale de l'adolescent, de même que l'époque dans laquelle cette histoire se déroule. Chaque système détient sa propre temporalité et interagit avec celle des autres systèmes (Absil et al., 2012).



**Figure 2: Modèle systémique (Bronfenbrenner, 1986)**

## 2.2 Processus de symbolisation

Afin d'expliquer le processus de symbolisation des éléments psychosociaux du parcours migratoire ainsi que son effet sur la santé mentale et donc, sur l'expérience scolaire de l'adolescent réfugié, il nous apparaît essentiel de présenter a priori l'édification et le fonctionnement de l'appareil psychique puisqu'il serait réducteur de l'omettre et la compréhension du processus de symbolisation en serait affectée. La conception de l'appareil psychique et du processus de symbolisation est tirée du paradigme psychodynamique. Ce positionnement théorique prend ses assises dans la compréhension dynamique de la psyché humaine. De plus, elle s'articule avec le modèle théorique de Bronfenbrenner (1979) exposé dans la section précédente puisque l'édification et le fonctionnement de l'appareil psychique ainsi que le processus de symbolisation font partie de l'ontosystème. De surcroît, le développement de ces éléments psychiques influence et est influencé par les composantes du microsystème, du mésosystème, de l'exosystème, du macrosystème et du chronosystème. Cette section expose la construction et le fonctionnement de l'appareil psychique tel que conçu par Winnicott, suivi de l'explication théorique et l'opérationnalisation du processus de symbolisation.

### 2.2.1 L'appareil psychique selon Winnicott

Avant d'aborder le processus de symbolisation, il importe de définir la psyché humaine dans laquelle il s'intègre. Dans le cadre de ce projet de recherche, l'appareil psychique est conceptualisé selon la théorie de Winnicott. Le développement du *Self* ainsi que les différentes instances y prenant part sont exposés. Ce faisant, nous balisons la compréhension et l'adoption théorique du processus de symbolisation au sein de cette étude.

Winnicott développe une théorie visant la compréhension de la construction intrapsychique de l'enfant<sup>1</sup> ainsi que de son fonctionnement (Lehmann, 2009). Il est à noter que la vie intrapsychique de l'adulte est le reflet de celle de l'enfant (Frankard et Renders, 2004). C'est par le processus de différenciation de la figure maternelle effectué à l'âge du berceau que l'intégration, la personnalisation et la relation au monde

---

<sup>1</sup> Le terme *infans* est la traduction française du terme *infant* utilisé par Winnicott signifiant que l'enfant ne parle pas puisqu'il est à un stade antérieure à la représentation de mot et à l'utilisation des symboles verbaux (Lehmann, 2011).

extérieur se déploient, permettant ainsi la construction de l'appareil psychique, c'est-à-dire le *self* (Davis, Pelsser et Wallbridge, 2002; Lehmann, 2009).

Afin de comprendre le *self*, il est essentiel d'expliquer le processus par lequel la vie psychique se construit, c'est-à-dire le processus de différenciation (Lehmann, 2009). Au sein de ce processus, l'enfant entre en contact avec un objet qui lui est externe; le sein de la mère. C'est donc à travers les soins prodigués au nourrisson par la mère que celui-ci entre en contact avec un monde externe au sien (Davis et al., 2002; Lehmann, 2009). La notion de *handling* réfère à l'ensemble de ces soins alors que le *holding* désigne le soutien assuré par la mère. Ce *handling* et le *holding* combinés à la manifestation pulsionnelle aiguë du nourrisson sont à la base de l'appareil psychique à la vie adulte. La mère offre une première opportunité au nourrisson d'établir une relation entre le monde interne du nourrisson et la réalité extérieure (Lehmann, 2009). Donc, la qualité relationnelle assurée par les soins offerts à l'enfant par la mère forge le *self* (Frankard et Renders, 2004; Lehmann, 2009). Ainsi retournons-nous à la notion de mère « suffisamment bonne » proposée initialement par Klein (Parmentier, 2009). Cette mère se doit d'être suffisamment fiable et disponible aux besoins de l'enfant, mais doit également garder une certaine distance dans cette relation. Dans le cas contraire, l'excès de l'environnement peut être nuisible au développement psychique de l'enfant (Frankard et Renders, 2004). Ce n'est pas la prédominance de la haine qui nuit au développement du monde interne comme le proposait Klein, mais plutôt une surabondance environnementale (Frankard et Renders, 2004). Initialement, la relation unissant l'enfant à sa mère est fusionnelle. Au fil du temps, cette fusion, cet état de dépendance absolue, devra laisser place à une distanciation qui est source de frustration pour l'enfant. Par contre, cette étape est nécessaire et essentielle au processus de différenciation (Davis et al., 2002; Lehmann, 2009).

C'est au travers de ce processus de différenciation que nous verrons peu à peu se déployer le *self*. Grâce à l'instauration d'une distance entre le jeune et sa mère, l'enfant peut transiger son monde interne au monde externe (Davis et al., 2002; Lehmann, 2009). Afin de faciliter ce processus, l'établissement d'un air dit transitionnel fait son apparition dans le développement psychique. Cet air correspond à la limite entre le monde interne et l'environnement. Le jeune y déploie son monde intérieur afin de l'extérioriser et transforme les éléments de son environnement afin de les intérioriser (Frankard et Renders, 2004). C'est cette constante interaction entre la psyché et l'environnement qui donne naissance au *self*. L'important ici, c'est la capacité de symboliser les éléments du monde externe, tout en étant en continuité avec le monde interne. Cet équilibre est la conception même de la santé mentale de Winnicott (Frankard et Renders, 2004). Les éléments du parcours migratoire non symbolisés peuvent être à l'origine d'une

souffrance psychique de l'adolescent réfugié. C'est en repérant les éléments défailants du discours, le non-sens, le « trop-plein » de l'environnement et l'incompréhension des événements de vie que l'on identifie la détresse chez l'adolescent (Bonneville, 2010). Examinons le processus de symbolisation de plus près maintenant.

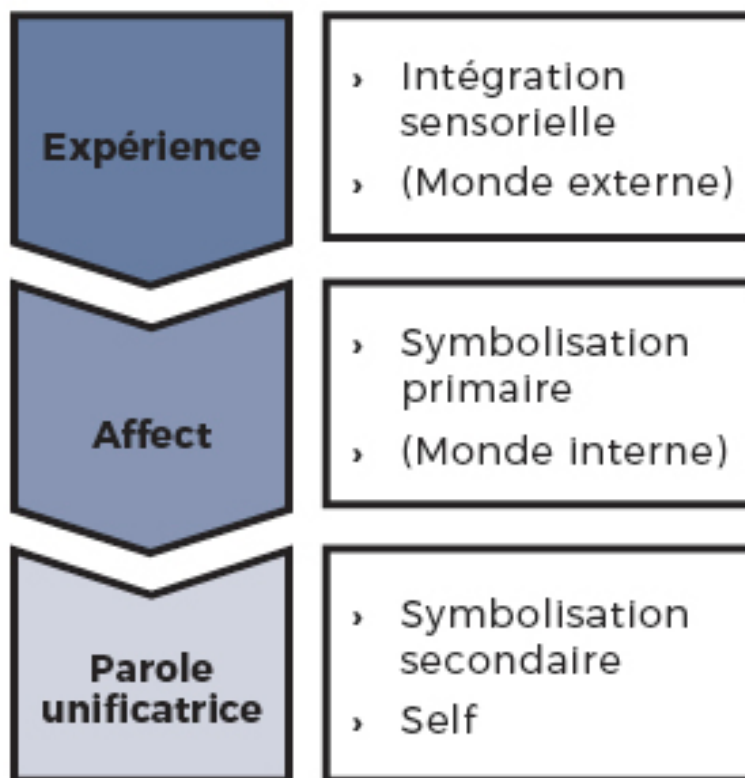
### **2.2.2 Le processus de symbolisation**

Le processus de symbolisation est une procédure psychique selon laquelle les éléments externes sont organisés en représentations mentales et extériorisés par la parole (Godfrind, 2008). Dans la présente étude, il s'agit de l'intégration des composantes du parcours migratoire par l'adolescent réfugié, la mise en relation d'un symbole à ces composantes migratoires ainsi que son expression par la parole empreinte de symbolique (Nachin, 2006). L'édification d'un sens, d'une symbolique autour d'un objet ne peut se faire lorsque ce processus est entravé par des conflits (Nachin, 2006). Les expériences dénudées de sens, l'absence de représentations symboliques ou de représentations acceptables en raison du caractère atroce et horrible de l'expérience impliquent généralement la présence d'un trauma (Roussillon, 2012). C'est grâce à la parole que cette impasse peut trouver une issue (Nachin, 2006). Une représentation signifie que l'évènement se *re-présente* dans le monde interne de l'individu et que ce dernier peut se représenter symboliquement et subjectivement cette même expérience (Roussillon, 2012).

Inspiré par la topique du fonctionnement de l'appareil psychique de Freud (1896), Roussillon identifie deux types de symbolisation : la symbolisation primaire et la symbolisation secondaire (Roussillon, 2012; Roussillon, 1999). Dans un premier temps, l'expérience doit subir un encodage sensoriel, perceptif afin de laisser une trace mnésique de celle-ci. S'en suit le processus de symbolisation primaire selon lequel un symbole est attribué à l'objet. Enfin, le processus de symbolisation secondaire correspond à la mise en mots, une représentation par la parole de l'expérience (Roussillon, 2012; Roussillon, 2000; Roussillon, 1999). Cette succession de travail de représentations s'intègre à la conception psychique de Winnicott. En effet, le travail sensoriel de premier niveau correspond à l'encrage sensoriel de l'expérience du monde externe, suivi de l'intériorisation de cette expérience dans le monde interne par des représentations symboliques. Finalement, l'expression langagière de cette expérience permet à l'individu d'extérioriser symboliquement son monde interne. Le tout permettant une continuité entre le monde externe et interne, continuité qui est nécessaire au *Self* (Rabain, 2016; Lehmann, 2009).

Enfin, Pessler (1989) identifie trois caractéristiques principales de la symbolisation qui, aux fins de ce travail, permettent d'opérationnaliser le concept du processus symbolisation en trois dimensions

distinctes (voir figure 3). Premièrement, il s'agit de la capacité de l'individu d'associer un symbole à un objet, un signifiant à un signifié. Deuxièmement, il s'agit de transformer les événements expérientiels en contenu psychique. C'est l'intériorisation de l'expérientielle qui se manifeste par la présence d'affect. Troisièmement, c'est effectuer la liaison entre la pulsion (monde interne) et l'objet externe. Ici, nous faisons appel à la continuité nécessaire au *Self* puisque cette troisième dimension correspond à l'interaction entre le monde interne (pulsions) et le monde externe (vécu expérientiel) par la fonction symbolique du langage.



**Figure 3 : Opérationnalisation du processus de symbolisation (Turpin-Samson, 2018)**

En résumé, c'est par la relation à la mère que se développe l'appareil psychique. Le *Self* correspond au sentiment subjectif de l'être à la limite entre la psyché et l'environnement. Le processus de symbolisation s'exécute en trois temps où chaque temps peut être repérable par un contenu manifeste. Premièrement, l'expérience provenant de l'environnement (monde externe) est intégrée de façon sensorielle dans la psyché. Deuxièmement, une représentation mentale est développée dans la psyché (monde interne), ce qui donne naissance aux affects. Troisièmement, l'expérience et l'affect sont renoués grâce à une parole unificatrice empreinte de symboles.



Mais qu'en est-il du symptôme? Dans son œuvre *Introduction à la psychanalyse*, Freud (1916) souligne que le symptôme est intimement relié à la vie psychique du malade. Ce n'est donc pas un simple indicateur d'un trouble comme peut le laisser sous-entendre l'approche biomédicale, mais aussi un indice qui a un sens et qui est *censé* faire résonance chez l'individu. Lorsque ce symptôme manifeste est décrypté par la parole, la souffrance s'évince (Klotz, 2007). C'est par le processus de symbolisation que l'individu peut parvenir au maintien d'une bonne santé mentale (Bertrand, 2007). Ce n'est pas la présence de symptômes qui est alarmante, mais plutôt l'incapacité d'exprimer sa souffrance autrement (Bertrand, 2007, Roussillon, 1999). Par exemple, l'agressivité inexprimée peut se retourner contre soi-même et se transformer en culpabilité (Bertrand, 2007). Le symptôme peut dès lors être considéré non pas seulement comme un indicateur de psychopathologie, mais aussi comme la présence d'une souffrance psychique. La section suivante fait état des différents symptômes pouvant émerger suite à la non-symbolisation des éléments psychosociaux du parcours migratoire.

### **2.3 Conception de la santé mentale**

Dans le système de santé actuel, le paradigme biomédical de la santé mentale est prédominant en Amérique du Nord (O'Grady et Skinner, 2008). L'usage du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (2013) est l'ouvrage référentiel par excellence de cette approche. Cet ouvrage offre une nomenclature des symptômes psychopathologiques intéressants. En revanche, des controverses économiques, sociales, épistémologiques et culturelles sont des limites importantes de cet outil. Ce segment fait état des principes fonctionnels du DSM, de ses limites et de l'utilisation suggérée au sein de cette étude.

#### **2.3.1 Conception biomédicale de la santé mentale**

En Amérique du Nord, l'usage de l'outil diagnostique du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (2013) est très répandu (O'Grady et Skinner, 2008). La première version de cet ouvrage a été développée aux États-Unis en 1952 par l'Association américaine de psychiatrie (APA) (DSM-IV-TR, 2000). S'en sont suivies cinq autres versions (DSM-II, DSM-III, DSM-IV, DSM-IV-TR et DSM-5). Ce manuel est une nomenclature des différents troubles mentaux organisés en un système multiaxial. La version du DSM-5 comporte trois axes qui sont: a) troubles cliniques et autres situations qui peuvent faire l'objet d'un examen clinique, b) troubles de la personnalité et retard mental et c) les affectations médicales générales (Desjardins, 2013). Chacun de ces axes comporte différentes catégories diagnostiques. Au total, on répertorie plus de 300 diagnostics de troubles mentaux (APA, 2013). Ces diagnostics sont apposés selon une validité critériée. Concrètement, un certain nombre de symptômes

sont empiriquement répertoriés et associés à un diagnostic (DSM-IV-TR, 2000). Par exemple, afin d'apposer un diagnostic d'épisode dépressif, l'individu doit présenter cinq symptômes parmi les suivants : humeur dépressive, perte d'intérêt marqué, perte ou gain de poids, agitation ou ralentissement psychomoteur, diminution de l'appétit à penser ou se concentrer, sentiment de culpabilité, idées suicidaires et hypersomnie ou insomnie (DSM-5, 2013). Bref, un diagnostic correspond au regroupement d'un certain nombre de symptômes (APA, 2003).

Une telle conception biomédicale de la santé mentale fait état d'un discours dont la normalité et la légitimité sont incontestables (Adam, 2012; Schurmans et Charmillot, 2007). La psychologie s'est faite complice de cette conception de par son utilisation, devenant ainsi assujettie au paradigme biomédical (Schurmans et Charmillot, 2007). Or, ce paradigme est associé à une étiologie biologique et à un traitement psychopharmacologique, car n'oublions pas que la médecine a pour préoccupation la prévention et l'efficacité thérapeutique (Schurmans et Charmillot, 2007). Ainsi se dresse un questionnement économique, social et épistémologique.

### **2.3.2 Intérêts économiques**

En seulement 26 ans, nous avons vu le nombre de diagnostics doublé (Landman, 2013). Cela s'explique notamment par la baisse des seuils des nouveaux diagnostics (Landman, 2013). La psychiatrie a pathologisé la tristesse en dépression, la timidité excessive en phobie sociale et ainsi de suite (Castel, 2010; Landman, 2013). Il est donc tout à fait légitime de se questionner sur les raisons pouvant motiver un tel développement quantitatif et pathologique de la santé mentale. Douville (2012) relate le manque de rigueur épistémique et méthodologique du DSM-5 en soulignant que les invariants latents et les déterminismes ne sont pas suffisamment pris en considération dans l'élaboration de ce manuel menant ainsi à la matérialisation biologique de la psychopathologie sans considération de l'interaction du biologique avec le subjectif (ex. plasticité cérébrale). Si les critères diagnostiques relèvent de l'observation de comportements et que la causalité biologique est mise de l'avant comme déterminisme de la santé mentale, il est donc logique que le DSM-5 recommande un traitement d'ordre pharmacologique et cognitivocomportemental (Douville, 2012; Schurmans et Charmillot, 2007). Or, le DSM-5 est développé par des psychiatres. De plus, un lien avec le lobbying pharmaceutique peut paraître évident (Demazeux, 2013). Par exemple, certains peuvent percevoir jusqu'à 10 000\$ de revenus provenant de l'industrie pharmaceutique et peuvent disposer jusqu'à 50 000\$ en actions dans une entreprise pharmaceutique (Demazeux, 2013). De plus, les données empiriques sur lesquelles sont basés les critères diagnostiques proviennent trop souvent d'études financées par l'industrie pharmaceutique

(Demazeux, 2013). Au-delà de ce conflit d'intérêts se dressent également des limites sociales et épistémologiques.

### **2.3.3 Limites sociales, épistémologiques et culturelles**

Le DSM peut être considéré comme la catégorisation de la folie (Adam, 2012; Landman, 2013). La création de catégories diagnostiques est un moyen de réguler notre peur collective de l'inconnu, de ce qui est «hors norme» et une façon de distinguer les «fous» des «autres» (Landman, 2013). Ainsi, le paradigme biomédical creuse un fossé entre «normalité» et folie en dressant des barrières de séparation et en enfermant l'inconnu dans un regroupement de symptômes (Landman, 2013). Cette mise à mort de la subjectivité humaine confine le patient à un ensemble de comportements observables et descriptifs qui correspond à la notion de «trouble» (Gori, 2010; Landman, 2013). En somme, le trouble, la psychopathologie n'est-il pas le fruit de la civilisation? Selon Foucault, la psychiatrie est en réalité une institution en apparence neutre, mais qui est acteur de la sphère biopolitique dans la mesure où ses affirmations sont accueillies comme étant univoques et incontestables (Gori, 2010; Revel, 2005; Schurmans et Charmillot, 2007). Or, dans cette société qui cherche constamment à nommer l'indicible et à médicaliser la subjectivité, peut-être perdons-nous l'essence même de l'être humain; sa singularité (Benslama, 2001; Douville, 2012; Pommier, 2004). Dans cette folie classificatrice, la symbolique est évincée (Adam, 2012). Le sentiment d'urgence de diagnostiquer fait appel à un préformatage de la pensée. Cette logique binaire du DSM-5 prétendument athéorique et anti-conceptuel est un outil de communication tel un logiciel et non un discours sur la santé mentale porteur de sens (Adam, 2012). Il est à ajouter que cet outil diagnostique comporte également des limites d'ordre culturel. A priori, plusieurs facteurs étiologiques de nature biologique, psychologique et socioculturelle peuvent être à l'origine de troubles de santé mentale (Marsella, 2003). Il est donc primordial de considérer la composante culturelle. Or le DSM-5 se limite aux facteurs biologiques et parfois psychologiques, ne prenant donc pas en considérant l'importance de l'environnement et des dynamiques interrelationnelles dans lesquelles peut prendre naissance et se développer un trouble internationalisé ou externalisé. L'environnement et les composantes culturelles interagissent et influencent les facteurs biologiques. Par exemple les connexions synaptiques peuvent être modifiées par le contexte environnemental de l'individu (Marsella, 2003). Quoique le DSM semble avoir une bonne validité culturelle, nous ne pouvons en dire autant du processus menant au diagnostic (Rousseau, Measham et Bathiche-Suidan, 2008). La compréhension des symptômes, l'alliance thérapeutique et les recommandations quant au traitement sont influencées par les composantes culturelles (Rousseau et al., 2008). L'utilisation des services de santé en psychiatrie ayant parfois une connotation négative comme cela peut être le cas au

sein de la culture syrienne, les idiomes de détresse peuvent varier (Hassan, Kirmayer et Ventevogel, 2015). Ainsi, les patients en situation de détresse psychologique expriment leurs maux physiques, somatiques, avant d'aborder les dimensions psychologiques, relationnelles et spirituelles de leur souffrance (Hassan, Kirmayer et Ventevogel, 2015).

### **2.3.4 Utilisation alternative proposée**

Malgré ces limites d'ordre économique, social, épistémologique et culturel incontournables, le DSM-5 (2013) ainsi que l'approche qui le sous-tend peuvent s'avérer pragmatiques en raison de la nomenclature des symptômes proposée. Effectivement, d'un point de vue strictement descriptif, l'apparition de divers symptômes répertoriés au sein du DSM-5 peuvent subvenir suite au parcours migratoire des adolescents réfugiés syriens. Ces symptômes peuvent appartenir à la nomenclature du trouble post-traumatique (reviviscence, évitement et activation neurovégétative), des troubles anxiodépressifs (trouble d'anxiété généralisée et dépression), des troubles du comportement (comportements asociaux, délinquance, actes d'autodestruction, dépendance, actes violents ou suicidaires, comportements autoagressifs et hétéroagressifs, troubles du sommeil et troubles de la conduite alimentaires), des troubles somatoformes (hyperactivité neurovégétative, symptômes psychosomatiques et asthénie) ainsi que des comportements régressifs ou des difficultés d'apprentissage (Josse, 2011). Empiriquement, on recense la présence des symptômes suivants chez les enfants ayant été endeuillés et traumatisés : cauchemars et réveils en sursaut, réminiscences et reviviscences, irritabilité, agressivité, peurs (de l'obscurité, des animaux, des voleurs) et phobies, tics, agitation, insomnie ou hypersomnie, froideur /incapacité à exprimer les émotions, sentiment d'être «anesthésié», évitement relationnel, dissociation, pleurs fréquents, comportement asocial, angoisse de séparation, difficultés de concentration, difficultés de mémorisation, bégaiement secondaire, énurésie ou encoprésie secondaire, mutisme sélectif ou global (Papazian-Zohrabian, 2004 ; Papazian-Zohrabian, 2008 ; Thabet et Vostanis, 1999). Aux fins de cette étude, il ne s'agit pas de diagnostiquer ni même de relever la présence d'un trouble psychopathologique quelconque. Il s'agit plutôt d'observer la présence de symptômes où ces derniers sont porteurs d'une symbolique non exprimée par une parole unificatrice. Le tableau 1 synthétise la nomenclature des troubles de l'humeur, des troubles anxieux et des troubles somatoformes telles que répertoriées dans le DSM-5 (2013).

Tableau 1 : Nomenclature symptomatique des troubles psychiatriques (DSM 5, 2013)

TROUBLES/PROBLÈMES DE SANTÉ MENTALE	SYMPTÔMES/INDICATEURS DE SANTÉ MENTALE
<b>TROUBLES DE L'HUMEUR</b>	
<b>Dépression</b>	Humeur dépressive, perte ou gain de poids, insomnie ou hypersomnie, diminution du plaisir ou de l'intérêt, ralentissement ou agitation psychomotrice, fatigue, culpabilité, diminution de l'aptitude à penser et pensées de mort récurrentes
<b>Manie et hypomanie</b>	Idées de grandeur, réduction du besoin de sommeil, augmentation de communicabilité, fuite des idées, distractibilité, augmentation d'une activité orientée vers un but et engagement excessif dans des activités
<b>Bipolarité</b>	Épisode maniaque ou hypomaniaque, épisode dépressif majeur, symptômes thymiques et souffrance cliniquement significative ou altération du fonctionnement
<b>Trouble cyclothymique</b>	Nombreux épisodes hypomaniaques et dépressifs
<b>Trouble dysthymique</b>	Perte d'appétit ou hyperphagie, insomnie ou hypersomnie, baisse d'énergie ou fatigue, faible estime de soi, difficultés de concentration ou à prendre des décisions et sentiment de perte d'espoir
<b>TROUBLES ANXIEUX</b>	
<b>Phobies spécifiques</b>	Peur intense et irraisonnée d'un objet spécifique, réaction anxieuse immédiate à l'exposition de l'objet et évitement ou vécu avec souffrance
<b>Agoraphobie</b>	Anxiété due au fait de se retrouver dans un endroit public d'où il pourrait être difficile de s'échapper et évitement ou souffrance intense ou symptômes de panique
<b>Anxiété de séparation</b>	Détresse excessive anticipée face à la séparation de la maison ou de la figure d'attachement, soucis excessifs de perdre la figure d'attachement, refus persistant de sortir de la maison, peur d'être laissé seul ou sans la figure d'attachement à la maison, refus de dormir sans la présence de sa figure d'attachement, cauchemars répétés impliquant la thématique de la séparation, plainte somatique lorsque séparé de la figure d'attachement
<b>Attaques de panique</b>	Palpitations, transpiration, tremblements, sensation « souffle coupé », sensation d'étranglement, douleur thoracique, nausée ou gêne abdominale, sensation de vertige, déréalisation, peur de perte de contrôle, peur de mourir, paresthésies et frissons ou bouffées de chaleur
<b>Phobie sociale</b>	Peur intense et irraisonnée des situations sociales, l'exposition à des situations sociales crée de l'anxiété et évitement ou vécu avec détresse intense
<b>Trouble obsessionnel-compulsif</b>	Obsession (Pensées, impulsions ou représentations récurrentes et invasives, ne concerne pas des préoccupations excessives de la vie réelle, efforts pour éviter les pensées, reconnaissance que ces pensées proviennent de son activité mentale et non du monde extérieur) et/ou compulsions (comportements ou répétitifs ou actes mentaux que le sujet se sent poussé à accomplir en raison d'une obsession et ces compulsions visent à diminuer la détresse) et détresse cliniquement significative

<b>Trouble d'anxiété généralisé</b>	Anxiété et soucis excessifs, difficulté à contrôler ses préoccupations, agitation, fatigue, difficulté de concentration, tension musculaire, perturbation du sommeil et souffrance cliniquement significative
<b>Trouble de stress post-traumatique</b>	Exposition à un événement où l'intégrité physique et/ou mentale sont menacé, peur intention ou sentiment d'impuissance, souvenirs répétitifs, rêves répétitifs, « flash-back », hypovigilance, évitement, activation neurovégétative et souffrance cliniquement significative
<b>Trouble de stress aigu</b>	Évènement menaçant l'intégrité physique et/ou mentale, peur intense, sentiment d'impuissance ou d'horreur, sentiment de torpeur lors de l'évènement, réduction de la conscience de l'environnement, déréalisation, dépersonnalisation, reviviscence, évitement, activation neurovégétative, amnésie dissociative et souffrance cliniquement significative
<b>Trouble d'adaptation</b>	Symptômes émotionnels ou physiques liés à un stressor donné, détresse exagérée face au stressor, altération du fonctionnement psychosocial
<b>TROUBLES SOMATIFORMES</b>	
<b>Trouble de somatisation</b>	Plaintes somatiques, symptômes douloureux, symptômes gastro-intestinaux, symptômes sexuels et symptômes pseudo-neurologiques
<b>Trouble de conversion</b>	Déficits des mouvements volontaires ou des fonctions sensibles ou sensorielles, facteurs psychologiques associés aux symptômes et les symptômes sont non-intentionnels
<b>Trouble douloureux</b>	Douleur(s) anatomique(s), souffrance cliniquement significative, altération du fonctionnement, facteurs psychologiques associés aux symptômes et symptômes non-intentionnels
<b>Hypocondrie</b>	Préoccupation ou crainte persistante d'être atteint d'une maladie grave malgré un examen médical, souffrance cliniquement significative et altération du fonctionnement
<b>Dysmorphie corporelle</b>	Préoccupation concernant un défaut imaginaire de l'apparence physique, souffrance cliniquement significative, préoccupation démesurée et altération du fonctionnement
<b>Trouble factice</b>	Feinte intentionnelle de symptômes physiques et/ou psychologiques, motivation de jouer le rôle du malade et absence de motif externe à ce comportement

En résumé, le DSM-5 est un outil diagnostique permettant la nomenclature des symptômes psychopathologiques en différents diagnostics. En raison des limites économiques, sociales, épistémologiques et culturelles de l'utilisation et de l'approche qui sous-tend le DSM-5, il est essentiel d'utiliser cet outil de façon critique. C'est pourquoi la présente étude se base sur la classification des symptômes de cet outil diagnostique, tout en s'intéressant aux raisons sous-jacentes de l'émergence du symptôme et à l'effet de celui-ci sur l'expérience scolaire.

## 2.4 La conception de l'expérience scolaire

Inspiré de Bourdieu et du paradigme psychodynamique, le psychologue Jean-Yves Rochex développe une conception de l'expérience scolaire à la frontière de la sociologie et de la psychologie (Stanislav, 1997; Rochex, 2009). Dans cette section, nous présentons la logique sous-jacente à la construction de l'institution scolaire, son rôle et la relation qu'elle entretient avec le sujet élève afin de donner naissance à l'expérience scolaire.

Au fil de l'histoire de l'humanité, l'être humain, contrairement aux espèces animales, a su utiliser le langage oral et écrit comme outil de transmission culturelle (Rochex, 2009). L'extériorisation de signifiants a permis la construction d'une mémoire collective hors de la psyché humaine individuelle. Désormais hors du monde interne et projeté vers le monde externe, le patrimoine social a pu s'édifier et subsister grâce aux générations antérieures et présentes au cours des différentes époques de l'humanité (Rochex, 2009). La constante interaction de cette mémoire collective avec la psyché humaine permet une construction progressive et illimitée du patrimoine humain. En revanche, l'être humain, ayant des capacités limitées, ne peut intérioriser la totalité de cette mémoire collective (Rochex, 2009). Dépendamment du contact avec cette culture externe à la psyché, l'être humain s'approprie partiellement le patrimoine humain (Rochex, 2009). L'école apparaît alors comme un vecteur culturel et social offrant un ensemble de propositions au sujet. L'institution scolaire est un lieu d'extériorisation du patrimoine culturel, mais également un espace interactionnel avec la psyché humaine de l'élève. Autrement dit, l'école représente le point de rencontre entre le monde interne du sujet et le monde social externe au sujet. L'institution scolaire a donc un rôle symbolique et social. Elle établit une continuité entre le monde interne et le monde externe grâce à la création d'un espace transitionnel propice à la symbolisation.

En 1977, le parti québécois fait adopter le projet de loi 101 visant la protection de la culture québécoise (Guay, s.d). La langue française devient la principale langue officielle de l'État. Ce produit de cette construction sociale soutient l'usage de la langue française, notamment en tant que langue d'enseignement au Québec. Ainsi, les immigrants doivent être scolarisés en français. Puisque la majorité des adolescents réfugiés syriens ne maîtrisent pas la langue française, ces élèves fréquentent des classes d'accueil pour une période maximale de 30 mois (Armand, 2005). En milieu urbain, le modèle des classes d'accueil fermées est le plus populaire en raison de l'ampleur de la demande (De Koninck et Armand, 2012). Dès leur arrivée, le programme de formation promeut leur intégration linguistique, scolaire et sociale (MELS, 2015). Plus précisément, les élèves seront appelés à développer leurs compétences orales et écrites en français, mais ils sont également appelés à s'intégrer au milieu scolaire et à la société

québécoise (MELS, 2015). C'est donc dire que l'institution scolaire québécoise propose une langue, mais également une culture à l'image de notre patrimoine. Il en revient donc à l'élève syrien de s'appropriier partiellement ces nouvelles propositions linguistiques, scolaires et sociales grâce à cette rencontre interculturelle que permet le milieu scolaire.

Maintenant que les balises de l'institution scolaire ont été établies, ajoutons désormais quelques nuances. Plus concrètement, l'institution scolaire est représentée par ses acteurs. Enseignants et intervenants du milieu scolaire sont les intermédiaires, les personnes signifiantes, par lesquels l'élève acquière une maîtrise du monde social qui l'entoure. En revanche, l'élève est également en contact avec l'institution familiale. Ainsi, au carrefour des institutions d'ordre scolaire et familial peut résider une dynamique conflictuelle et de discordance (Rochex, 2009). Précisons que dans le cadre de notre présente étude, la population est d'une autre culture, ce qui augmente d'autant plus la divergence, l'ambivalence, la contradiction et le clivage entre ces deux sphères (Stanislav, 1997). Dans une telle situation, l'élève se voit contraint d'évaluer et de résoudre ces contradictions. Parmi les différentes propositions offertes à l'élève par ces deux institutions, le jeune s'approprie partiellement ce contenu grâce à l'élaboration d'un sens, d'une symbolique, entre ces deux sphères au sein de l'espace intermédiaire qu'offre l'école, permettant ainsi un sentiment de cohérence essentiel au *Self*. L'aboutissement de ce processus permet l'émancipation du sujet et donc l'édification de sa propre personnalité. L'expérience scolaire est donc empreinte d'investissements en raison de la symbolique lui étant accordée par le sujet. L'ensemble de ce processus est ce que Rochex (2009) définit comme étant l'expérience scolaire.

L'étude de Rochex (2009) quant à l'élaboration symbolique entre la sphère scolaire et familiale a montré que la création d'un espace intermédiaire n'est pas automatique. En effet, dans l'éventualité où l'institution scolaire et ce qu'elle propose sont radicalement autres, cet espace intermédiaire ne peut exister et la symbolisation en est donc affectée. Dans le cas où le sujet est indifférent aux propositions de l'institution scolaire puisque celle-ci n'évoque aucune contradiction avec la sphère familiale, l'adolescent prendra d'autant plus de distance envers l'institution scolaire ce qui résultera en l'absence d'une symbolique et donc au désinvestissement de l'expérience scolaire. Il est donc nécessaire que les propositions sociales offertes par l'école soient suffisamment différentes du sujet lui-même et de la sphère familiale afin de favoriser l'élaboration d'une symbolique et donc l'investissement scolaire, sans toutefois susciter de l'indifférence (Rochex, 2009). Rappelons-nous ici de la section portant sur l'édification de la personnalité et la dynamique psychique selon Winnicott (1973). Le nourrisson, fusionné à sa mère, s'en distanciera progressivement et deviendra un être distinct et non fusionnel à la



mère. Toujours est-il que la mère doit créer une distance entre le monde interne du nourrisson et le monde externe qu'elle incarne. Pour ce faire, des frustrations tolérables par l'enfant sont injectées dans cette dynamique psychique permettant ainsi au jeune de s'émanciper de la mère. La conjonction que l'enfant fera de son monde interne au monde externe donnera naissance au *Self*. Ici s'exerce le même processus entre le monde interne de l'enfant (souvent cohérent avec l'appareil familial) et le monde externe, cette fois-ci représenté par l'institution scolaire, reflet de la société d'accueil.

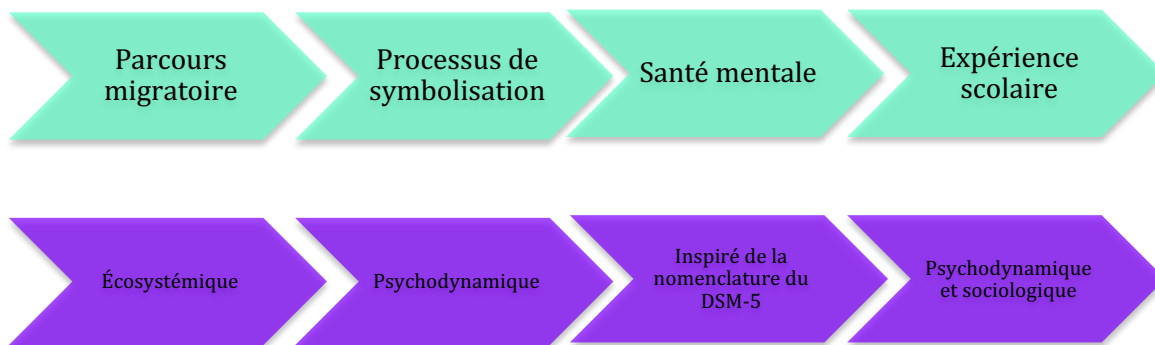
Bref, l'expérience scolaire correspond à l'ensemble d'un processus complexe où le monde externe de l'élève et sa psyché sont en constantes interactions. Parmi l'ensemble des idées offertes au sujet par la sphère éducationnelle et familiale, l'adolescent a la possibilité d'en sélectionner un certain nombre et de leur donner un sens. Cette symbolique peut être de différentes natures. L'élève peut visualiser l'institution scolaire comme étant source de plaisir, une obligation de ses parents, un moyen pour atteindre ses buts sociaux, professionnels et personnels, etc. (Rochex, 2009). La présence d'une symbolique accordée à l'école favorise l'investissement de la sphère scolaire. Cet investissement est observable par une participation active en classe, les présences aux cours, les remises des travaux, etc. Le tableau 2 fait état de cette conceptualisation du concept de l'expérience scolaire et de ses dimensions.

**Tableau 2 : opérationnalisation de l'expérience scolaire (Turpin-Samson, 2018)**

EXPÉRIENCE SCOLAIRE	
DIMENSION	INDICATEURS
Symbolisation	Indifférence, amitié, pression, obligation, plaisir, métier, etc.
Investissement	Présence au cours, participation, remise des travaux, etc.

En résumé, cette recherche a recours à différents modèles théoriques afin d'adopter une compréhension intégrative du phénomène à l'étude et de répondre à la question de recherche qui, rappelons-le, vise à définir l'influence de la symbolisation des éléments pré péri et post migratoires sur la santé mentale et par conséquent, sur l'expérience scolaire (Voir figure 5). Dans ce chapitre, chaque concept a été défini et opérationnalisé, en commençant par celui du parcours migratoire. En effet, les différents éléments sujets à la symbolisation peuvent être compris au sein des différents systèmes mis de l'avant par l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1986). Ensuite, le processus de symbolisation s'inscrit

dans la théorie psychodynamique selon laquelle un événement est d'abord perçu de façon sensorielle afin d'élaborer une représentation affective de cet élément pour finalement donner naissance à une représentation symbolique par la parole au sein de l'appareil psychique. Quant à la santé mentale, nous nous inspirons du *Manuel statistique et diagnostique des troubles de santé mentale 5* (2013) sans toutefois adopter la conception biomédicale de la santé mentale. Effectivement, seules la symptomatologie et sa nomenclature telle que décrite dans cet ouvrage sont utilisées pour des fins pragmatiques au sein de cette recherche. Finalement, l'expérience scolaire est définie selon une approche psychodynamique et sociologique et correspond à un processus selon lequel l'adolescent attribue une symbolique à la sphère scolaire résultant en l'investissement scolaire.



**Figure 4 : Approches théoriques des concepts à l'étude (Turpin-Samson, 2018)**

À la lumière de ce cadre théorique, trois objectifs spécifiques peuvent être dégagés :

1. Identifier les éléments psychosociaux faisant l'objet de symbolisation chez l'adolescent réfugié syrien récemment arrivé au Québec.
2. Expliquer de quelle façon cette symbolisation influence leur santé mentale.
3. Expliquer l'interrelation entre la santé mentale et l'expérience scolaire.

## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre aux questions spécifiques soulevées au chapitre précédent, il importe d'adopter une méthodologie efficace et explicite. Tout d'abord, l'orientation générale de cette recherche est détaillée. Les raisons du choix d'une posture épistémologique interprétative et d'un type de recherche par étude de cas sont expliquées. Ensuite, les informations relatives à la population et à l'échantillon sont exposées telles que la population cible, la méthode d'échantillonnage et les outils de collecte de données. Finalement, un aperçu de l'orientation générale de l'analyse des données par analyse thématique est présenté.

### 3.1 Orientation générale

Dans cette section, la posture épistémologique ainsi que le type de recherche sont décrits. La posture interprétative est l'angle d'analyse sélectionné déterminant l'orientation générale de cette étude. De cette posture scientifique découle la recherche qualitative ainsi que l'étude de cas en tant que type de recherche.

#### 3.1.1 Posture épistémologique

Afin d'approfondir la compréhension du lien unissant la santé mentale à l'expérience scolaire chez une population d'adolescents réfugiés syriens, une posture interprétative est adoptée. En effet, cette recherche vise principalement l'exploration, la description et la compréhension de l'expérience subjective des adolescents syriens récemment arrivés au Québec en milieu scolaire. Ainsi, l'interprétation de la réalité est mise de l'avant plutôt que la réalité objective. L'étude de la dynamique psychique et l'attribution d'une symbolique personnelle au parcours migratoire obligent une définition subjective de la réalité et impliquent que cette réalité ne peut être univoque. De ce fait, la connaissance ne peut émerger de la réalité, comme l'entend une posture positiviste ou néo-positiviste (Paillé, 2006). C'est plutôt l'attribution de sens à cette réalité qui est source de savoir (Paillé, 2006). La production de connaissances s'inscrit alors dans une méthode inductive et non déductive (Fortin et Gagnon, 2010). Plus spécifiquement, il s'agira d'examiner le sens, la symbolique qu'attribuent les adolescents réfugiés à leur parcours migratoire afin de comprendre les symptômes qui en découlent et leurs interactions avec l'expérience scolaire. L'adoption d'une posture épistémologique interprétative est associée à la recherche qualitative. Anadón (2006, p. 15) décrit ce type de recherche comme étant

*Celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. Le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche. Ici,*

*on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales.*

Puisque cette étude s'appuie sur la symbolique attribuée par les adolescents immigrants à leur vécu et que la subjectivité de l'expérience humaine est prédominante, cette recherche adopte une posture épistémologique interprétative et une approche qualitative. S'en suit dès lors le type de recherche sélectionnée permettant de récolter les données relatives à la question de recherche.

### **3.1.2 Type de recherche**

Le type de recherche utilisé au sein de cette recherche est l'étude de cas multiple. Ce type de recherche a pour objectif d'approfondir la compréhension du phénomène à l'étude en procédant à un examen détaillé de l'entité sociale concernée (Fortin et Gagnon, 2010). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'accroître les connaissances quant à l'interinfluence de la symbolisation des éléments du parcours migratoire avec la santé mentale et donc, sur l'expérience scolaire en récoltant des informations auprès des adolescents réfugiés syriens récemment arrivés au Québec. Dans un premier temps, l'objectif est d'identifier les éléments empreints et non empreints de symbolique en focalisant la collecte de données sur les éléments du parcours migratoire de l'adolescent. Dans un deuxième temps, l'objectif est de recueillir des données relatives au portrait symptomatique de l'adolescent syrien afin de le mettre en relation avec le processus de symbolisation. Finalement, le dernier objectif spécifique de cette recherche consiste à explorer dans quelle mesure la présence de symptômes de nature psychopathologique interagit avec l'expérience scolaire de ces mêmes adolescents. Cette démarche méthodologique permet de répondre à la question principale de recherche puisqu'en répondant à ces objectifs spécifiques, l'interinfluence entre le processus de symbolisation du parcours migratoire, la santé mentale et l'expérience scolaire des adolescents syriens réfugiés récemment arrivés au Québec est élucidée. La section suivante vise à circonscrire la population et l'échantillon de cette étude.

### **3.2 Population et échantillon**

Cette étude a pour population les adolescents syriens réfugiés récemment arrivés au Québec. Dans cette section, nous définissons et précisons ce qui est entendu par adolescent et réfugié. Ensuite, nous verrons de quelle façon il est possible d'avoir accès à cette population et de quelle façon les participants de cette recherche ont été sélectionnés. Finalement, nous abordons les outils de recherche employés en vue d'obtenir des informations relatives à la santé mentale et à l'expérience scolaire.

### 3.2.1 Population

L'Organisation mondiale de la santé (2016) définit l'adolescence comme étant : «la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans». Quant au statut de réfugié, il importe que celui-ci soit reconnu comme tel par la Commission de l'immigration et du statut de réfugié (CISR). Pour ce faire, la personne doit se trouver hors du pays dont elle possède la nationalité, craindre d'être persécutée et ainsi ne pouvoir réclamer la protection de ce pays ou pouvoir retourner dans ce pays (MIDI, 2014). Dans le cadre de cette étude, les participants ont immigré au Canada sous le statut de réfugié afin de fuir la guerre qui sévit en Syrie.

Évidemment, l'ensemble de la population cible ne peut être atteint. La population accessible au sein de cette recherche provient de deux écoles secondaires étant toutes deux des partenaires importantes dans la recherche-action menée par Papazian-Zohrabian (CRSH-Savoir 2016-2017) intitulé « 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». Un lien de confiance avec les élèves est progressivement instauré grâce aux groupes de discussion qui sont menés dans le cadre de cette recherche. Ainsi, l'accès à ces écoles permet l'accès aux adolescents réfugiés de nationalité syrienne puisque plusieurs classes d'accueil ont été créées à leur intention. En effet, ces écoles, situées à Montréal et Laval, ont reçu un nombre important de réfugiés syriens. Ces élèves sont désormais en classe d'accueil ou en classe d'adaptation socioaffective. En milieu urbain, ces écoles secondaires se situent au 6<sup>e</sup> et au 8<sup>e</sup> rang décile quant à l'indice de milieu socioéconomique (MELS, 2015). L'âge de ces élèves varie généralement entre douze et dix-huit ans. Bref, ces écoles partenaires de Papazian-Zohrabian (CRSH-Savoir 2016-2017) offrent l'accès à la population cible de cette étude, et ce, dans des conditions optimales à une collecte de données qualitatives en raison de l'élaboration préalable d'un lien de confiance avec ces élèves.

### 3.2.2 Méthode d'échantillonnage

Le processus d'échantillonnage s'effectue suite aux interventions menées dans le cadre de la recherche de Papazian-Zohrabian (CRSH-Savoir 2016-2017). Effectivement, au sein de ce projet, nous animons des ateliers de discussion auprès d'élèves syriens en classe d'accueil et classe d'adaptation socioaffective. Ainsi, nous avons pu créer un lien de confiance préalable avec les participants de cette présente recherche. Après quelques séances de discussion, nous avons sollicité la participation des élèves à notre projet de recherche. En raison de notre posture épistémologique, cette démarche nous apparaît nécessaire. En effet,

en nous assurant d'une relation de qualité et de confiance avec les participants, nous nous assurons du fait même d'un contenu plus élaboré et plus fidèle à leur vécu subjectif.

La méthode non probabiliste par choix raisonné est utilisée afin de sélectionner les participants. Cette méthode consiste à choisir les sujets de recherche en fonction de caractéristiques précises (Fortin et Gagnon, 2010). Il importe alors d'établir les critères d'inclusion et d'exclusion (voir tableau 2). Les sujets doivent être Syriens, âgés entre 14 et 18 ans. Nous excluons les adolescents âgés de 10 à 13 ans, car nous ne désirons pas observer les enjeux pubertaires et nous voulons que les participants aient atteint un certain niveau de maturité afin d'échanger sur la guerre. Les sujets doivent également être nés en Syrie et avoir immigré au Canada sous le statut de réfugié depuis au moins un an. Nous avons déterminé une période d'un an puisqu'ainsi l'adolescent est établi depuis suffisamment longtemps afin de discuter de son expérience scolaire et de son adaptation au sein de son pays d'accueil. Idéalement, l'adolescent doit avoir une certaine connaissance du français ou de l'anglais à l'oral. Dans tous les cas, nous avons fait appel aux services d'une interprète membre de l'ordre des psychologues afin d'optimiser la qualité du contenu relatif à la symbolisation du parcours migratoire. La présence de cette interprète arabophone offre l'opportunité aux participants de s'exprimer dans leur langue maternelle afin de favoriser l'extériorisation d'un contenu plus riche. De plus, l'établissement préalable d'un lien de confiance entre l'étudiante-chercheure et les jeunes permet l'authenticité des réponses des adolescents et ainsi l'accès à la symbolisation. Enfin, toute personne atteinte d'une déficience intellectuelle, d'un trouble envahissant du développement ou de tout autre trouble cognitif n'est pas admissible pour cette étude. Finalement, cette méthode est adaptée à la présente recherche puisqu'elle s'implante adéquatement dans une étude qualitative par étude de cas multiple et qu'il s'agit d'une méthode flexible et peu coûteuse (Fortin et Gagnon, 2010).

**Tableau 3 : Critères d'admissibilité (Turpin-Samson, 2018)**

<b>CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ</b>	
<b>CRITÈRES D'INCLUSION</b>	<b>CRITÈRES D'EXCLUSION</b>
Âgés entre 14 et 18 ans	Déficience Intellectuelle
Nés en Syrie	Trouble envahissant du développement
Réfuglé au Canada depuis au moins un an	Troubles cognitifs
Connaissance de l'anglais ou du français	

En ce qui concerne la taille de l'échantillon, quatre sujets ont été sélectionnés aléatoirement sur la base de ces critères. Quatre jeunes s'étant portés volontaires lors des groupes de parole prenant place dans le cadre de Papazian-Zohrabian (CRSH-Savoir 2016-2017) ont par la suite été choisis par hasard par tirage au sort. Puisque peu de filles se sont portées volontaires pour la participation à ce projet de recherche, quatre garçons ont été sélectionnés lors de la pioche visant à déterminer les participants de cette étude. Néanmoins, pour des raisons éthiques, les élèves n'ayant pas été sélectionnés, mais s'étant portés volontaires, ont tout de même bénéficié d'une entrevue portant sur les mêmes thèmes que la recherche actuelle. En effet, nous croyons qu'un élève répondant positivement à la possibilité de raconter son récit migratoire démontre son désir, voire même son besoin de s'exprimer à ce sujet et c'est pourquoi nous avons le devoir de lui offrir ce lieu d'échanges et de l'écouter. Par contre, ces données n'ont pas fait l'objet d'analyse.

### **3.2.3 Outils de collecte de données**

Tout d'abord, il est à noter que les principaux éléments d'intérêt de cette étude sont le parcours migratoire, le processus de symbolisation, la santé mentale et l'expérience scolaire. Il est donc essentiel d'obtenir des données relatives à chacun de ces quatre phénomènes. Pour ce faire, les données sont obtenues sur la base des participants eux-mêmes grâce à des entrevues semi-dirigées. Trois entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des adolescents (voir annexe II). La première entrevue vise à obtenir des informations relatives aux éléments du parcours migratoire. Plus spécifiquement, cette entrevue a pour objectif d'identifier les éléments pré péri et post-migratoires relatés par l'adolescent, de même que la dynamique systémique dans laquelle s'est effectué ce parcours migratoire. La deuxième entrevue porte sur la santé mentale et vise à repérer les manifestations symptomatologiques de l'adolescent. Enfin, la troisième entrevue est destinée à l'expérience scolaire. Quant au processus de symbolisation, une attention particulière lui est portée lors des trois entrevues. Il s'agit d'observer la symbolisation ou au contraire la non-symbolisation contenue dans les éléments de réponses. L'entrevue semi-dirigée a été sélectionnée en raison du principal avantage qu'elle offre. Elle permet l'obtention de données descriptives d'une grande richesse de contenu, dans ce cas-ci l'accès au processus de symbolisation des éléments pré péri et post-migratoires, de la santé mentale et l'expérience scolaire de l'adolescent réfugié syrien (Fortin et Gagnon, 2010). Or, tel que mentionné précédemment, l'objectif principal de cette recherche est d'approfondir la compréhension de l'interrelation entre le parcours migratoire, le processus de symbolisation, la symptomatologie et l'expérience scolaire de l'adolescent réfugié syrien. Les participants n'ont donc pas été restreints dans leurs réponses en raison de l'outil de collecte de données. En contrepartie, cela exigeait une énorme prudence chez la personne qui conduisait l'entrevue afin de ne

pas y introduire de biais. Parallèlement, l'entrevue semi-dirigée est très exigeante quant à sa réalisation et son analyse (Fortin et Gagnon, 2010). L'instauration d'un climat de confiance lors de la collecte de données est dès lors impérative (Poupart et al., 1997). Pour ce faire, certains principes doivent être mis de l'avant afin d'obtenir la meilleure validité des données possible, soit obtenir la collaboration du participant, le mettre à l'aise lors de la collecte d'informations et faire en sorte qu'il parle de façon spontanée et qu'il accepte de s'engager dans le processus. Concrètement, un lien de confiance est préalablement construit entre les adolescents, la personne qui conduira les entrevues et l'interprète grâce à l'animation antérieure d'un groupe de parole dans la classe prenant place au sein du projet de Papazian-Zohrabian (CRSH, 2016-2017). Le tableau 4 ci-dessous illustre l'instrumentation des concepts à l'étude.



Tableau 4 : Grille d'analyse (Turpin-Samson, 2018)

GRILLE D'ANALYSE			
CONCEPTS	OUTILS DE MESURE	DIMENSIONS	INDICATEURS
Parcours migratoire	Entrevue semi-structurée 1	Ontosystème	Estime de soi, identité, traumas et deuils
		Microsystème	Relation familiale, sociale et scolaire
		Mésosystème	Relation famille-école
		Exosystème	Relation à l'institution scolaire et aux savoirs
		Macrosystème	Statut socioéconomique, croyances quant à la santé mentale
		Chronosystème	Histoire familiale
Processus symbolisation	Entrevues semi-structurée 1,2,3	Encodage sensorielle	Expérience (description sensorielle de l'évènement)
		Symbolisation primaire	Affect (tristesse, colère, euphorie, etc.)
		Symbolisation secondaire	Parole unificatrice, verbalisation d'un sens donné aux événements

Santé mentale	Entrevue semi-structurée 2	Troubles anxieux	Symptômes anxieux (syndrome de stress post-traumatique, stress aigu, obsession-compulsion, anxiété généralisée, phobie simple ou multiple, anxiété de séparation, trouble de l'adaptation)
		Troubles de l'humeur	Symptômes dépressifs et/ou maniaques (dépression, bipolarité, dysthymie)
		Troubles somatoformes	Symptômes somatoformes (trouble douloureux, trouble de conversion, hypocondrie, dysmorphie corporelle, trouble de somatisation et trouble factice)
Expérience scolaire	Entrevue semi-structurée 3	Symbolique	Indifférence, amitié, pression, obligation, plaisir, métier, etc.
		Investissement	Présence au cours, participation, remise des travaux, etc.

### 3.3 Orientation générale de l'analyse de données

Enfin, les données récoltées lors des trois entrevues semi-dirigées auprès des adolescents sont examinées selon une analyse thématique (Poupart et al., 1997).

#### 3.3.1 Analyse thématique

Le contenu des entrevues est analysé en fonction de la conceptualisation élaborée au chapitre 2. Ainsi, les éléments du parcours migratoire ainsi que les différentes dynamiques relationnelles abordées par l'adolescent lors de la première entrevue sont classifiés selon le système auquel ils appartiennent. Ensuite, il s'agira d'observer si ces éléments sont simplement relatés (intégration sensorielle), empreints d'affects (symbolisation primaire) ou encore porteurs d'une symbolique exprimée oralement (symbolisation secondaire). En ce qui a trait à la symptomatologie des sujets telle qu'observée lors de la deuxième entrevue, celle-ci sera classifiée en fonction des troubles anxieux, dépressifs et somatoformes telle que décrite dans le DSM-5. Enfin, la dernière entrevue portant sur l'expérience scolaire est analysée en fonction de la symbolique attribuée à l'école et l'investissement scolaire lors de la dernière année

scolaire telle que perçue par les participants. Cette analyse séquentielle des données nous permettra de répondre aux questions spécifiques et ainsi observer les éléments du parcours migratoire relatés par l'adolescent, le degré de symbolisation attribué à ceux-ci, l'influence de cette symbolisation sur la symptomatologie de nature psychopathologique et enfin l'interrelation de l'ensemble de ce processus avec l'expérience scolaire. Le tableau 4 illustre l'opérationnalisation des concepts à l'étude permettant l'analyse de contenu ainsi que les outils de mesure employés.

En résumé, cette étude adopte une posture épistémologique interprétative et s'inscrit dans un devis de recherche qualitatif par étude de cas. Les adolescents réfugiés syriens sont recrutés dans deux écoles secondaires via un échantillonnage par choix raisonné. Le nombre de participants est de quatre. Trois entrevues semi-dirigées menées auprès de quatre adolescents syriens d'une durée approximative de 60 minutes font office d'outil de collecte de données. Cette procédure méthodologique a pour objectif d'identifier les éléments pré péri et post-migratoires faisant l'objet d'un processus de symbolisation, d'observer l'influence de ce processus sur la santé mentale et par conséquent, sur l'expérience scolaire des adolescents réfugiés syriens récemment arrivés au Québec.

### **3.4 Considérations éthiques**

Afin de réaliser ce projet de recherche, plusieurs éléments font l'objet de considérations éthiques, notamment en raison de l'implication de personnes mineures. A priori, il est nécessaire de s'assurer du respect de la dignité et des droits des participants (Université de Montréal, 2017). Pour ce faire, cette étude, s'inscrivant dans le projet de recherche de Papazian-Zohrabian (CRSH 2017-2018), est soumise à l'approbation du Comité d'éthique plurifacultaire de la recherche. Un consentement libre et éclairé des participants sera assuré par la signature d'un formulaire de consentement en arabe par les élèves et leurs parents. Ce formulaire explique de façon détaillée les implications que requiert leur participation.

### **3.5 Limites méthodologiques**

L'une des limites méthodologiques envisagées dans ce projet de recherche se déroulant dans le cadre d'une maîtrise concerne la contrainte de temps. L'étude du processus de symbolisation exige une bonne connaissance du parcours migratoire du jeune afin d'observer l'interrelation entre la symbolisation des éléments migratoires, la santé mentale et l'expérience scolaire des adolescents. N'oublions pas que l'absence d'événement empreint d'affects et de sens dans le discours du jeune ne signifie pas nécessairement l'absence de trauma. C'est pourquoi du temps supplémentaire permettrait de solliciter davantage d'acteurs de l'environnement de l'adolescent tels que ses parents, ses enseignants, des

intervenants et des professionnels scolaires. Ainsi, nous disposerions d'une meilleure connaissance du parcours pré, péri et post migratoire, de même qu'une meilleure représentation des manifestations symptomatologiques des jeunes. De plus, le fait d'avoir recours à des interprètes peut biaiser nos résultats. Afin d'en minimiser les conséquences potentielles, nous avons décidé de faire appel à des interprètes membres de l'ordre des psychologues du Québec.

## **CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

Suite à la collecte de données auprès de quatre adolescents réfugiés syriens, nous avons procédé à la rédaction de verbatim, au codage et au contre codage à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives NVivo selon la grille d'analyse (Tableau 4). Plus spécifiquement, huit heures d'enregistrement audio ont été transcrites produisant ainsi 158 pages de verbatim. Au sein de ce chapitre, nous présentons une vision transversale du parcours migratoire de chacun des participants, et ce, dans une perspective systémique. Après une brève description de la santé mentale et de l'expérience scolaire, nous abordons le processus de symbolisation des participants ainsi que l'expérience scolaire de façon plus détaillée. Il est à noter que l'ensemble des données sont présentées de sorte qu'elles représentent le plus fidèlement possible le point de vue subjectif des participants.

### **4.1 Parcours migratoire, santé mentale et l'expérience scolaire des participants**

Au sein de cette section, nous exposons les principaux résultats obtenus lors de notre collecte de données auprès des quatre participants de sexe masculin. Une analyse verticale des données est présentée. A priori, nous exposons les éléments psychosociaux faisant appel au chronosystème, au macrosystème, à l'exosystème, au mésosystème, au microsystème et à l'ontosystème. Ensuite, la qualité de leur santé mentale et de leur expérience scolaire sont décrits. Il est important de noter que certaines données peuvent être incomplètes (éléments psychosociaux du parcours migratoire, durée des symptômes et parcours scolaire) puisqu'il s'agit du récit subjectif des participants et que notre posture se veut non intrusive.

#### **4.1.1 Étude de cas du premier participant**

Le premier participant est un jeune garçon âgé de 15 ans et il est originaire d'Alep. Il y a environ deux ans, ce participant immigrait au Canada. Il fréquente actuellement une école secondaire en classe d'accueil. Avant le conflit armé, ce participant fréquentait une école privée et demeurait dans une maison avec sa famille nucléaire. À l'âge de 11 ans, il retourne d'une fête en compagnie de sa famille. Un militaire leur annonce alors que la région n'est plus sécuritaire en raison des bombardements et ils se font fortement recommander de quitter le quartier. Ils habitent ensuite dans une nouvelle maison pour une période de quatre ans. Durant ce temps, il continue de fréquenter le même établissement scolaire. Un oncle résidant au Canada leur fait part des politiques d'immigration mises de l'avant par Justin Trudeau. Après seulement deux mois, la famille est parmi les premières à immigrer au Canada en tant que réfugié syrien. En revanche, l'aîné de la famille décide de poursuivre ses études universitaires en Syrie. Le voyage en avion est très long et fatigant, ils ont un peu de difficulté à se trouver une maison qui leur

conviennent et la barrière linguistique est clairement ressentie par le participant. Quelque temps après leur arrivée, la famille apprend le décès du grand-père. La nouvelle est difficile pour la famille, d'autant plus qu'ils convoitaient son immigration prochaine au Canada.

Au niveau macrosystémique, ce participant nous fait part de plusieurs valeurs et croyances qu'ils portent. Pour lui, la famille est une valeur qui lui est chère. Il vit difficilement la séparation d'avec son frère aîné et il désire le rejoindre, malgré que « *C'est important pour [moi] de rester avec [ma] famille, mais en même temps c'est important pour [moi] d'être avec [mon] frère* ». Selon lui, le Canada est un pays où les gens ont confiance les uns envers les autres et ce, peu importe la confession religieuse ou le groupe ethnique : « *Ici ils font confiance à tout le monde indépendamment d'où, de quel pays il vient. Donc c'est pas une confiance qui existe juste entre les gens qui se ressemblent. C'est une confiance si tu veux qui se partage entre les êtres humains en général, indépendamment de leur origine* ». Il soutient que cette confiance et ce respect étaient aussi présents en Syrie, mais il n'avait jamais fait ce constat auparavant. Il croit également que le Québec est une société distincte du Canada en raison de la francophonie. Il souligne aussi l'influence positive des politiques relatives à l'accueil des réfugiés mises de l'avant par le gouvernement libéral. Enfin, ce participant est de confession musulmane et sa foi envers Dieu lui permet de poursuivre son chemin dans la vie. Il avance aussi que les actions militaires de Daech et la mauvaise presse nuisent à la vision des musulmans à travers le monde.

Quant à l'exosystème, il nous fait part des différences entre le système scolaire syrien et québécois. Il nous indique également la violence systémique subie au Québec. En effet, le diplôme universitaire de son père n'est pas reconnu, créant ainsi une importante disparité salariale pré et post migratoire. Il nous mentionne que « *Je pense que c'est une idée pas bonne ici parce que Québec a besoin beaucoup de métiers et il doit trouver les personnes qui vont travailler alors il doit faire les diplômés plus rapidement ou comme un an ça suffit, je pense* ». Il nous partage aussi la situation de guerre vécue à Alep : « *Il n'y avait pas vraiment de clash entre deux camps, mais c'était les bombes qui descendaient sur la ville qui pouvaient être gênant et pas sécuritaire pour des régions* ».

Au niveau microsystémique, de façon générale, ce participant semble avoir un réseau social étendu et partager des relations de qualité. Il décrit positivement la relation entretenue avec ses parents : « *Généralement [mes] parents [me] veulent du bien, alors même s'il y a quelque chose qui [me] dérange [je sais] que c'est dans [mon] intérêt ce qui sont en train de faire* ». Il dit avoir des amis en Syrie et au Canada. À l'école, il rapporte des relations positives envers le personnel enseignant : « *Les enseignants*

sont très bien ». Toutefois, la séparation d'avec son frère aîné est vécue plutôt difficilement : il s'en ennue beaucoup et il désire le rejoindre après ses études secondaires.

Quant à l'ontosystème, ce participant présente que très peu de symptômes et ceux-ci sont de nature anxieuse. En effet, ce jeune semble plutôt préoccupé par ce qui se dit à son propos :

*[J'] aime pas entendre certaines choses venir d'eux [mes amis], mais jusqu'à maintenant rien ne s'est passé entre [nous] . [Je] n'aime pas qu'on [me], qu'on parle de [moi] dans [mon] dos. Mais si on [me] confronte avec une chose, ça irait mieux que si on [me] cachait des choses et qu'on allait parler avec quelqu'un d'autre d'affaires qui [me] concernent. Mais [...] ça ne s'est pas encore passé. Mais c'est une préoccupation [que j'ai] .*

Dans cet extrait, il est possible de noter que l'élève se préoccupe de situations qui ne sont pas encore arrivées. C'est pourquoi nous pouvons associer ce passage à de l'anxiété et, plus précisément, à un symptôme s'insérant dans le trouble d'anxiété généralisé. Le participant nous fait aussi part d'une prise de poids depuis son arrivée au Canada. Quoique cette prise de poids puisse notamment être interprétée comme étant liée à la dépression, plusieurs autres interprétations sont possibles. En effet, ce changement de masse corporelle peut également être associé à l'augmentation de la masse adipeuse et musculaire à l'adolescence, le changement du mode alimentaire en occident, etc. Enfin, nous avons observé une difficulté de concentration à l'école. L'élève nous explique que : *« En fait [je sens que j'ai] un peu de difficulté en maths et comme l'ambiance de la classe est, c'est un peu actif parce que tout le monde pose des questions, etc. Alors [je ne peux] pas se concentrer alors qu'à la maison [je peux] être avec [moi-même] et réfléchir sur le, sur le problème »*. Cette difficulté de concentration en classe peut être associée au trouble d'anxiété généralisé, la dépression et la dysthymie. De plus, des difficultés de concentration persistantes peuvent aussi être perçues comme une altération de l'activation neurovégétative s'insérant alors au sein du trouble de stress post-traumatique et du stress aigu.

Toujours compris au sein de l'ontosystème, l'expérience scolaire de ce jeune est positive et est principalement basée sur le plaisir d'apprendre. Cet adolescent fréquente actuellement une classe d'accueil dans laquelle il apprend le français. En Syrie, il fréquentait une école privée. Son parcours scolaire n'a pas été interrompu par la migration. Quoique particulièrement difficile lors de son arrivée au Canada, ce jeune détient une vision positive de l'institution scolaire québécoise. Cet adolescent nous raconte qu'il *« pense que c'est terrible que je parle pas français »*. En revanche, il fait beaucoup d'efforts afin de bien maîtriser la langue française, même si cela implique de rester en classe d'accueil plus longtemps avant d'intégrer une classe régulière comme cette citation le démontre :

*Je n'ai pas de problème si je rester dans l'accueil un an, deux ans parce qu'il y a beaucoup de personnes, mes amis comme mes amis ils vont aller au secondaire sans, sans savoir toutes choses. Comme je peux être en secondaire trois maintenant, en secondaire deux, mais je sais pas toutes choses de la français parce que il y a beaucoup de détails dans le français, on doit l'étudier.*

On constate également que ce participant entretient une relation positive avec le savoir : «*Et j'aime beaucoup les langues, je veux étudier beaucoup de langues*». Il attribue un sens positif à son expérience scolaire basé sur les apprentissages réalisés à l'école, les possibilités d'avenir et même le plaisir d'apprendre. De plus, il entretient de fortes ambitions professionnelles et académiques. En effet, à long terme, il désire devenir pharmacien. Quant à sa famille, celle-ci valorise beaucoup l'instruction. En Syrie, le père de famille occupait la profession d'avocat, alors que le frère aîné fait actuellement ses études en médecine. Quant à son investissement scolaire, il se décrit comme un élève ayant une bonne participation en classe, qui remet ses remises des travaux et qui a une bonne performance scolaire.

#### **4.1.2 Étude de cas du deuxième participant**

Le deuxième participant est âgé de 16 ans et est un Assyrien originaire de Raqqa. Après un long parcours migratoire de plus de cinq ans, il immigré enfin au Canada. Il fréquente actuellement une école secondaire en classe d'accueil depuis plus d'un an. Raqqa est une ville syrienne qui a été le fief de l'État islamique et qui a été au cœur de la guerre et des conflits armés entre les diverses forces militaires syriennes. Avant de quitter la ville, plusieurs enlèvements de personnes de confession assyrienne sont commis, plusieurs menaces sont émises par Daech, une organisation armée terroriste islamiste, et les écoles sont minées. En seulement deux jours, la famille se voit contrainte de quitter la ville. Suite à leur départ, beaucoup de chrétiens de Raqqa sont tués. Sur le chemin, les terroristes essaient de convertir les migrants à l'islam et commencent progressivement à les menacer. La tension dans les villages chrétiens avoisinants augmente. Plus de 250 familles sont enlevées dont des camarades de classe détenus pendant plus d'un an. Enfin, trois jeunes kidnappés sont assassinés par Daech. Après quatre ans, leur ville d'exil, Hassaké, est attaquée et la famille se voit contrainte de s'enfuir à nouveau. Ils se déplacent chez un oncle à Damas où ils logent pendant un mois. La famille part ensuite vers le Liban. Ils restent dix mois dans l'appartement de leur tante. Les temps se font plus durs, le jeune quitte l'école et commence à travailler afin de parvenir aux besoins de la famille. Une église assyrienne au Liban entre en contact avec une église assyrienne canadienne afin d'amorcer une demande d'immigration au Canada. Le jeune et sa famille nucléaire quittent le Liban vers le Canada et font une escale en Jordanie. L'adolescent nous fait dès lors part de commentaires discriminatifs desquels il a fait l'objet en Jordanie et au Canada. Arrivée à Montréal, la famille obtient de l'aide de la famille éloignée afin de se trouver un logement et le jeune reprend l'école.



Au niveau exosystémique, ce participant nous mentionne les actes terroristes commis dans son village ainsi que les stratégies qui les sous-tendent :

*Les terroristes avaient miné l'école, les alentours de l'école, donc ils ne pouvaient plus aller à l'école, mais le but des terroristes c'était de dire que voilà c'est l'armée qui a miné votre école donc il voulait faire porter à l'armée la responsabilité de ce qui allait se passer si les élèves allaient rentrer ou sortir de l'école ça allait exploser.*

Ces jeux de pouvoir se déployant entre divers clans, parfois dans la visée d'aliéner la population contre un parti, n'est pas sans conséquence sur l'individu. D'ailleurs, il nous confie que cette situation de tension à Raqqa a poussé les enseignants des écoles à fuir, ce qui a engendré une interruption dans son parcours scolaire. En revanche, une organisation informelle de l'éducation a été mise en place afin que les jeunes de la région puissent poursuivre leurs apprentissages. Une fois exilé au Liban, le coût de la vie était plus élevé et il a dû mettre une pause à ses études afin de parvenir aux besoins financiers de la famille. Au Québec, il entretient une perception selon laquelle : « *Les gens qui font des études professionnelles ici au Québec, c'est eux qui trouvent de l'emploi après plus que les gens qui font de grosses études* ».

Quant au mésosystème, ce participant souligne la contribution significative de l'église assyrienne à sa communauté et à son immigration. En effet, suite aux kidnappings de personnes de confession chrétienne, les églises à travers le monde ont déployé les fonds nécessaires à la libération des victimes. De plus, la collaboration entre une église assyrienne au Liban et au Canada a permis au participant et à sa famille d'obtenir les visas nécessaires à leur immigration.

En ce qui concerne le microsystème de ce jeune, il nous rapporte des relations positives envers les membres de sa famille. Il souligne notamment le soutien financier reçu lorsque lui et sa famille nucléaire demeuraient au Liban dans une situation précaire. De la même façon, il nous partage le soutien des membres de sa famille éloignée lors de son arrivée au Canada : « *[Nous avons] de la famille d'Ontario qui sont venus, ils [sont venus nous] aider à trouver une maison. Ils sont venus quelques jours ici et ils sont retournés* ». Il dit entretenir des relations positives avec ses enseignantes et ses amis à l'école : « *[Je m'] amuse plus avec les maitresses ici, les enseignantes [...] [j'] aime rire avec eux [mes amis]* ». Il aime également son quartier puisque : « *Ici [j'] aime sortir parce qu'il a des places, en Syrie il a peu de place, il y a de grands parcs* ». En revanche, ce participant rapporte plusieurs situations de discrimination et d'intimidation envers les Syriens :

*À chaque fois que [je vais dans] une nouvelle région, c'est souvent [que je] remarque ça [...] À l'aéroport de Jordanie [nous avons] entendu des gens dire «vous finissez pas vous les Syriens» c'est comme si on e plaignait de la quantité de Syriens qui passait par la Jordanie*

*avant de partir [...] Le problème était avec les élèves du secondaire 5, donc ils essaient d'intimider les nouveaux élèves. [J'ai] rencontré ce problème-là qui était très souvent au début de l'année scolaire.*

En ce qui concerne l'ontosystème de ce deuxième participant, on note la présence de symptômes relatifs aux troubles de l'humeur et aux troubles anxieux. Plus spécifiquement, nous avons observé la présence de fatigue chez ce jeune. La fatigue peut être comprise au sein du trouble d'anxiété généralisé, du trouble de dépression majeure et de la dysthymie. Nous avons également relevé la présence d'irritabilité : « *Oui c'est facilement [que je suis] irritable* ». Chez les enfants et les adolescents, l'irritabilité peut constituer un symptôme de nature anxieuse, dépressive ou dysthymique, mais également de nature post-traumatique (Hadfield, Ostrowski et Ungar, 2017). Nous avons également observé un sentiment d'impuissance pouvant être associée au trouble de stress post-traumatique et au stress aigu lors du début des conflits armés : « *Donc les terroristes venaient menacer les personnes dans leur maison et [nous avons] dues fuir parce que sinon [nous risquions] de [nous] faire décapiter et tuer et l'état ne peut rien faire contre ces gens-là. Donc [nous avons] dû fuir* ». En revanche, il nous indique qu'avec le temps, cette situation est devenue « *normale* ». Enfin, nous avons identifié une expérience de déréalisation chez ce participant : « *C'était un peu irréel de pouvoir se retrouver ici* ». Ce symptôme dissociatif peut parfois être compris au sein des troubles dissociatifs, mais également au sein du trouble de stress post-traumatique et du trouble de stress aigu. Bref, ce participant montre des symptômes de fatigue, d'irritabilité et de déréalisation. Ces symptômes peuvent être associés au trouble d'anxiété généralisé, la dépression, la dysthymie, le trouble de stress post-traumatique et le trouble de stress aigu. Ce participant détient une vision ambivalente de son expérience scolaire. Il perçoit l'école comme un lieu de partage entre amis, un lieu d'apprentissage, de continuité et d'avenir. Ces apprentissages permettent principalement l'obtention d'une carrière dans laquelle il pourra œuvrer. D'ailleurs, il désire entamer un diplôme d'étude professionnelle en coiffure dès que possible. Il tient toutefois à poursuivre et terminer son secondaire pour des fins de continuité. En effet, lorsque la guerre a éclaté à Raqqa et que pour des raisons de sécurité les écoles ont été fermées, une organisation informelle d'enseignants s'est mise en place afin que les jeunes du village poursuivent leurs apprentissages malgré l'absence d'évaluation. Lorsque questionné sur ses motivations scolaires, le jeune nous dit qu'il assistait à ces rencontres informelles d'apprentissage puisque c'était : « *Juste pour [que je sois] toujours habitué à apprendre et pour continuer. Donc le but c'était la continuation, même si à l'école, même si au gouvernement c'était, ils savent pas si cette personne a réussi ou pas* ». Paradoxalement, on observe un certain sentiment d'obligation rattaché à l'école puisqu'il n'aime pas étudier et il préférerait faire quelque chose de manuel et travailler. Beaucoup d'affects négatifs relatifs à l'école sont présents dans le discours de ce participant. En effet, il nous fait

part de sa frustration puisqu'en fonction de son âge, un parcours scolaire linéaire voudrait qu'il soit au CÉGEP et non au secondaire. Il nous dit également qu'il trouve difficile de devoir toujours suivre les règles de bonne conduite à l'école. Il est énervé en raison de l'intimidation à l'école envers les Syriens par d'autres élèves issus de l'immigration. Il trouve difficile d'apprendre la langue française et il n'aime pas étudier. D'un autre côté, des affects positifs relatifs à l'institution scolaire principalement en ce qui a trait aux amitiés à l'école, au fait de retourner à l'école, d'apprendre à parler le français et d'avoir une grande cour d'école à aire ouverte. Quant à son investissement scolaire, celui-ci est majoritairement positif. Il dit être présent en classe et parfois étudier.

#### **4.1.3 Étude de cas du troisième participant**

Le troisième participant est âgé de 16 ans et il est un Assyrien originaire de Hassaké. En novembre 2016, sa famille et lui immigrent au Canada. Actuellement, il fréquente une institution scolaire secondaire en classe d'accueil. En 2013, les conflits armés se rapprochent géographiquement de sa région. Il arrive même que l'on tire sur l'école. Plusieurs amis meurent dans des explosions ou sont victimes de tirs par balle. Un de ses amis, également membre de sa famille éloignée, est atteint fatalement par balle sur la route et est laissé pour mort en bordure du chemin. Plusieurs enfants, filles et personnes âgées sont kidnappés par des membres de l'État islamique. Parmi les victimes, une cousine et un vendeur connus de l'adolescent. L'un de ses professeurs est aussi enlevé par des membres de l'État islamique. Son assassinat par balle est enregistré dans une vidéo, laquelle est visionnée par le participant. Beaucoup de villages avoisinants sont démolis par Daech. Quoique Hassaké tienne le coup contre les terroristes, une voiture piégée explose à l'entrée du village et l'État islamique gagne du terrain. Des affrontements armés ont lieu à moins de 100 mètres du village. Une semaine s'écoule avant que l'armée syrienne libre arrive en renfort et repousse les forces armées islamiques. Malgré le désir du participant de combattre pour son village, la pression familiale le pousse à fuir avec sa famille vers une zone plus sécuritaire. Ils prennent alors un autobus pour un trajet de deux heures et sont accueillis par une tante pendant une semaine. Une semaine après leur départ, une explosion a lieu dans ce même quartier. Désormais en route vers le nord de l'Irak dans une barque à moteur accompagné de quatre familles, on leur refuse l'accès au territoire. Ils se réfugient dans un village syrien près de la frontière où ils passent la nuit dans une église. Ils traversent la frontière dès le lendemain grâce à l'aide d'une connaissance. Désormais en Irak, ils migrent vers le nord en voiture où ils sont accueillis par une membre de la famille éloignée. En Irak, ils emménagent dans trois nouvelles demeures pour de courtes périodes de temps. À ce moment, il apprend que l'un de ses amis âgés d'à peine 19 ans est décédé en marchant sur une mine. La famille fait ensuite une escale de huit heures en Turquie. Une semaine après leur arrivée au Canada, ils apprennent qu'une

explosion a eu lieu dans la même section de l'aéroport turc où ils étaient. Moins d'un an après leur arrivée au Québec, la famille se déplace à nouveau, cette fois-ci en Ontario, afin de se rapprocher des membres de la famille du côté paternel.

Au niveau macrosystémique, ce troisième participant nous indique une vision du Canada où il perçoit l'égalité comme étant une valeur très importante de cette société :

*Tout le monde est au niveau de l'égalité pareil. Donc qu'on soit bouddhiste, juif, musulman, chrétien, on est tous pareil, il n'y a pas de discrimination [...] On distingue pas non plus le pays d'origine. Pas de distinction, discrimination au niveau de l'origine des personnes [...] C'est ça qui fait que le pays vit et peut durer le fait qu'il y ait une égalité entre les gens.*

Quant à l'exosystème, les violences collectives envers le peuple assyrien sont très présentes dans le discours de ce participant. En effet, il nous mentionne les kidnappings, les assassinats, les démolitions des églises, etc. Ce participant nous mentionne également que: «*Ce n'est pas juste quelque chose individuel qui se joue, c'est quelque chose au niveau de toute la communauté assyrienne et c'est toute la communauté qui va ressentir de la rancune pour tout ce qu'ils nous ont fait*». Il relève la destruction de la culture assyrienne par l'État islamique :

*Il y a beaucoup d'oeuvres, des choses du patrimoine qui ont été détruites et Daech a filmé ça, on peut trouver sur internet tout ce qu'ils ont détruit, des statuts, des murailles, des images des choses comme ça. Donc beaucoup, des choses du patrimoine qui ont été mises pièces à cause de Daech.*

Le discours du participant fait aussi allusion aux alliances entre les différents partis impliqués dans la guerre. Par exemple, il nous raconte qu'en ce qui a trait à la prise de son village : «*Tout était planifié à l'avance, comment ils vont encercler, comment ils vont s'en prendre aux gens, etc. Et les Kurdes qui en principe devaient protéger les villages, mais en fait ils se sont alliés avec Daech et ils ont aidé Daech au lieu d'aider les personnes qui vivaient dans les villages* ». Enfin, le participant relève la violence dont est empreint le système scolaire en Syrie comparativement au système scolaire au Québec : «*Ce [que j'] aime ici [c'est qu'] il y a du respect et on ne frappe pas les élèves* ». Toutefois, il spécifie que cette violence ne le dérangeait pas puisque «*là-bas c'était quelque chose qui est normal* ».

En ce qui a trait au microsystème, rappelons-nous que lorsque ce participant et sa famille ont fui vers l'Irak, l'accès au territoire leur a été a priori refusé. Par contre, ce jeune et sa famille ont obtenu du soutien d'une église assyrienne d'un village à proximité de la frontière. L'église a accueilli, hébergé et nourrit la famille durant une journée, le temps que la famille contacte une connaissance qui pourra les aider à traverser la frontière le lendemain. À leur arrivée au Canada, la famille a reçu du soutien d'organismes

communautaires : « *Il y a des organismes qui [nous] ont accueillis sur place, qui [nous] ont donné quelques affaires* ». Les relations familiales semblent être sujettes à la discorde : « *[J'ai] des disputes par exemple avec [mon] frère [je me] dispute avec [mes] parents* ». De plus, il entretient des habitudes qui dérangent ses parents : « *[Mes] parents disent que cette affaire [s'essuyer la bouche avec un mouchoir après chaque bouchée] les dérange. Ils demandent d'arrêter ça* ». Enfin, il semble entretenir de bonnes relations avec son entourage à l'école et il souligne le respect des enseignants envers les élèves : « *[J'ai mes] amis, l'école est belle, les enseignants aussi ils sont bons* ». Il décrit aussi le peuple canadien comme étant « *le peuple est plus respectueux ici que là-bas [Syrie]* ».

Quant à l'ontosystème, cet adolescent présente plusieurs symptômes de nature psychopathologique. Ses symptômes font appel aux troubles de l'humeur et aux troubles anxieux. Premièrement, le caractère dépressif et dysthymique se dénote par la présence d'un changement au niveau de l'appétit, l'irritabilité, l'hypersomnie, parfois 20 heures de sommeil et de l'insomnie, moins de cinq heures de sommeil. L'irritabilité s'illustre par des disputes fréquentes avec les membres de son entourage. Ensuite, plusieurs éléments présents dans le discours du participant peuvent être associés à des symptômes relatifs au trouble de bipolarité, car non seulement y a-t-il des symptômes dépressifs, mais également des symptômes pouvant s'apparenter à l'hypomanie. De plus, on constate un caractère cyclothymique présent depuis plus d'un an, voire deux ans selon les dires du participant. A priori, on observe un appétit et un sommeil fluctuant selon les semaines. Les semaines d'hyposomnie sont accompagnées d'une hausse de la productivité. L'augmentation de l'activité dirigée vers un but est le principal symptôme hypomaniaque présent. Dans cet extrait, on note une augmentation de l'activité cognitive et de l'activité orientée vers un but particulier : « *Selon [si j'ai] quelque chose important sur laquelle [je] travaille, [je] pense, donc [je] prend toute la semaine en pensant à ça et en travaillant sur cette chose-là* ». Il nous dit également que les semaines où il dort moins, il a tendance à penser beaucoup. Cet extrait nous laisse penser à la fuite d'idées.

*[Intervieweuse] : Donc tu dis que des fois, des semaines que tu dors moins, tu vas penser beaucoup?*

*[P3] : oui*

*[Intervieweuse] : À quoi tu penses?*

*[P3] : Tout, Syrie, les parents, les amis.*

*[Intervieweuse] : Est-ce que c'est des pensées positives, négatives?*

[P3] : [Je sais] *pas*.

[Intervieweuse] : *Puis est-ce que c'est comme plein d'idées qui viennent en même temps dans ta tête?*

[Interprète] : *oui*

Ensuite, ce participant présente des symptômes relatifs au trouble de stress post-traumatique et de stress aigu. Lors de la prise de Raqqa par Daech, le jeune évoque un sentiment d'impuissance soutenant que l'attaque a eu lieu à quatre heures du matin et que « *Personne ne pouvait rien faire* ». Le jeune fait des rêves répétitifs, signe de réviviscences. On constate aussi des symptômes d'activation neurovégétative de par l'irritabilité dont il témoigne (conflits avec les proches) et de par ses difficultés de sommeil (insomnie, hypersomnie et difficulté à s'endormir). Cet extrait illustre l'activation cognitive du participant provoquant parfois de l'insomnie: « [Je] *reste réveillé, [je] continue à penser ou [je] travaille sur le téléphone [...] [Si j'ai] un problème par exemple [je vais] continuer à penser à ce problème-là et ce [que je vais] faire, comment [je vais] faire et quand [je me] réveille le matin [je] l'applique* ». Cet extrait peut également être associé à un symptôme appartenant au trouble d'anxiété généralisé en raison de la perturbation du sommeil et des soucis qui le préoccupent. Enfin, ce participant présente plusieurs symptômes du trouble obsessionnel compulsif. Effectivement, il se lave les mains de dix à douze fois par jour. Il ressent le besoin de se laver les mains avant de manger. Le fait accompli, il se sent soulagé. Dans le cas contraire, il refuse de manger. Ce jeune nous a fait part d'une anecdote alors qu'il était parti camper entre amis, au moment de manger, il ne pouvait pas se laver les mains. Il a donc décidé de retourner à son domicile pour se laver les mains et revenir au campement par la suite. D'ailleurs, il indique clairement son refus de manger s'il est dans l'impossibilité de se laver les mains. Il doit également avoir quatre mouchoirs en sa possession au moment du repas. Après chaque bouchée, il essuie sa bouche. Ses ustensiles doivent être propres et il se doit de les laver lui-même. Ces compulsions dérangent ses parents, ceux-ci s'en plaignent et lui demande d'arrêter ce comportement. Nous constatons la présence d'obsessions, de compulsions et d'une altération des relations familiales et sociales.

Quant à son expérience scolaire, ce troisième participant est plutôt indifférent face à l'institution scolaire. En effet, il décrit son expérience scolaire comme étant : « *C'était pas bon et c'était pas mauvais* », « *[Je ne suis] pas très content et [je ne suis] pas mécontent non plus* ». Lors de son parcours migratoire, son parcours scolaire fut interrompu à quelques reprises en raison de la guerre et de la migration forcée. Auparavant, il détenait une expérience scolaire plutôt négative. En effet, dans son village natal où il fréquentait l'école, il nous raconte la violence physique dont il fut régulièrement victime de la part de ses

enseignants. Durant la guerre, il réalise que l'instruction n'est pas garante d'une qualité de vie, car les professionnels éduqués n'ont pas d'emploi contrairement aux travailleurs manuels. Actuellement, il vise le milieu du travail. D'ailleurs, s'il avait l'opportunité de quitter l'école maintenant afin d'intégrer le marché du travail, il quitterait sans hésitation le milieu scolaire. Des affects positifs sont associés au fait de ne pas aller à l'école. En moins grande proportion, il souligne également l'obligation, la continuité dans ses études, les apprentissages, l'avenir et l'amitié dans la symbolique de son expérience scolaire. Quant à son investissement scolaire, celui-ci est partagé. Il se décrit comme n'étant pas le genre d'élève à étudier durant des heures. En contrepartie, il étudie tout de même un quart d'heure lorsque nécessaire, il participe en classe et il est généralement présent à l'école. Enfin, la famille semble valoriser l'école et les apprentissages : *« Ok en fait là-bas non, [j'allais] pour apprendre et terminer [mes] études, c'est comme ça que [mes] parents m'ont éduqué ».*

#### **4.1.4 Étude de cas du quatrième participant**

Le quatrième participant est âgé de 14 ans et est originaire de Raqqa. Sa famille et lui déménagent à Jaria où le jeune adolescent commence l'école. Progressivement, les conflits armés s'approchent de cette région. À cette époque, le père et un de ses frères travaillent au Liban. Lorsque la guerre a éclaté, ils viennent chercher le jeune, ses frères et sa mère à Jaria et la famille se déplace au Liban. Lors de la migration, la famille se fait arrêter sur la route par l'armée afin de s'assurer qu'ils ne transportent pas d'arme. N'étant pas le cas, la famille continue son chemin et atteint Tripoli. Ils déménagent par la suite à Amsheet avant de changer de région à nouveau. À cette époque, le jeune poursuit ses études et les apprentissages vont bien. On ignore toutefois le type d'école fréquenté. Avant d'arriver au Canada, la famille fait une escale en Jordanie. En janvier 2016, la famille atterrit sur leur nouvelle terre d'accueil. Pendant deux mois, la famille demeure dans un hôtel avant de se trouver une maison. Un des membres de la famille resté en Syrie leur raconte que Daech a massacré son oncle *« pour le manger »*. La mère s'isole alors pendant une semaine.

Au niveau microsystémique, on note que les relations de ce participant, quoique très peu abordées, semblent parfois négatives. En effet, il rapporte que : *« À chaque fois [que je] dessine [mes] frères et soeurs les prennent et les jettent à la poubelle. Ils jouent avec et ils les jettent à la poubelle »*. En revanche, il rapporte aimé son quartier puisque : *« Ici il y a beaucoup de gyms, il y a beaucoup de parcs, il y a beaucoup de piscines, il y a beaucoup de restaurants »*.

En ce qui a trait à l'ontostystème, notre quatrième participant tient un discours incomplet, parfois incohérent, non linéaire où plusieurs silences se font sentir et où une verbalisation semble limitée. Ce jeune présente plusieurs symptômes de nature psychopathologique s'apparentant aux troubles de l'humeur, aux troubles anxieux et aux troubles somatoformes. Au niveau des troubles anxieux, ce participant présente des symptômes relatifs à l'agoraphobie, les attaques de paniques, l'anxiété de séparation, le trouble de stress post-traumatique et le trouble de stress aigu. Il rapporte se sentir stressé lorsqu'il est dans une salle où les gens sont nombreux. Il cherche à éviter la situation en repérant les portes de sortie. Lors de ces moments, il ressent des palpitations, il décrit une sensation de chaleur au cœur et il dit ne pas savoir quoi faire. Quant à l'anxiété de séparation, il rapporte avoir peur de la séparation lorsqu'il quitte la maison vers un lieu autre que l'école. Il dit également avoir peur s'il est dans un endroit et ses parents ignorent où il se trouve. Lorsqu'il s'éloigne un peu trop de la maison, il se sent stressé et revient à la maison. En ce qui concerne le trouble de stress post-traumatique et le trouble de stress aigu, on remarque beaucoup de symptômes y correspondant. Parmi les symptômes de reviviscence, on retrouve plusieurs éléments répétitifs. Lorsque le jeune était au Liban, il lui arrivait fréquemment de faire le même cauchemar dans lequel un monstre s'approchait de lui et le mangeait. Quoique depuis son arrivée au Canada il ne fasse plus de cauchemars, ses rêves sont parfois répétitifs. De la même façon, il produit chaque jour le même dessin; la Kaaba à la Mecque. Aussi, on constate beaucoup de symptômes d'évitement chez ce participant. Il évite de regarder des images lui rappelant la guerre, il évite les questions de l'entretien portant sur le sentiment de culpabilité, quelques longs silences se font entendre lors de l'entretien et lorsqu'on lui demande quel serait son souhait si on lui offrait une baguette magique, le jeune se projette directement dans l'avenir, fuyant ainsi le présent. Quant aux altérations négatives de l'humeur, non seulement dit-il ressentir de la culpabilité, mais il avoue aussi ressentir de l'impuissance : *«Maintenant comme [je suis] jeune [je ne peux] rien faire, mais quand [je serai] grand, [je pourrai] faire des choses »* et ressentir peu de plaisir lors d'une journée typique à l'école : *« La plupart du temps c'est ennuyeux »*. De plus, à plusieurs reprises, on constate clairement un sentiment de peur intense de la mort:

[P4] : *J'ai très peur moi [...]*

[Intervieweuse] : *Qu'est-ce qui lui fait peur?*

[P4] : *La mort [...] C'est quand [je vois] les images à la télévision des gens qui fait [la guerre]. Ça [me] fait peur. Mais [je n'] y pense pas constamment, c'est quand [je vois] des images [que j'ai] peur.*



L'adolescent exprime aussi ne pas se sentir beau tel qu'il est et qu'il aimerait tout changer de sa personne (ses cheveux, sa couleur de peau, être plus drôle). Enfin, au niveau de l'activation neurovégétative, lorsqu'il était au Liban, il lui arrivait de se réveiller à plusieurs reprises durant la nuit. Ce participant présente des symptômes relatifs aux troubles de l'humeur. Il dit trouver ses journées plus ennuyantes que plaisantes et ne pas être motivé à l'école. Il se plaint d'être fatigué. D'ailleurs, il lui arrive parfois de dormir en classe. Avant d'arriver au Canada, il nous confie se réveiller fréquemment durant la nuit. Depuis un mois, il a perdu entre un et deux kilogrammes. Il ressent de la culpabilité et a une faible estime de soi. En ce qui a trait aux troubles somatoformes, le jeune se plaint de plusieurs symptômes somatiques qui durent depuis environ un mois. En effet, il dit avoir mal à la gorge, avoir la nausée et vomir souvent son repas lorsqu'il mange beaucoup. En revanche, après avoir adressé la question au participant, celui-ci ne semble pas entretenir ces comportements en raison d'une dysmorphie corporelle.

Ce quatrième participant démontre actuellement une expérience scolaire plutôt négative. Fréquentant une classe d'accueil, on souligne la présence d'une symbolique axée sur l'amitié. En revanche, il vit beaucoup de solitude à l'école. En Syrie, il fréquentait une école primaire où il avait beaucoup d'amis. La famille semble valoriser la continuité des études de leur fils. D'ailleurs, pour l'encourager dans ses études, son père s'adonne au jardinage avec son fils et lui donne des cadeaux afin de le récompenser dans ses efforts. L'investissement scolaire de ce jeune est ambivalent. A priori, il remet, la plupart du temps, ses travaux par obligation. Parfois, il s'absente de l'école. En revanche, il étudie le soir à la maison et il participe en classe. On constate également peu de motivation chez cet élève. Il nous exprime que s'il avait le choix, il préférerait rester à la maison plutôt que de venir à l'école. Il trouve parfois difficile de se lever le matin pour aller à l'école. De plus, il estime qu'il n'a pas les compétences nécessaires pour son niveau de scolarité actuel.

#### **4.2 Analyse du processus de symbolisation**

Afin d'identifier les éléments psychosociaux faisant l'objet du processus de symbolisation, nous avons tout d'abord procédé au codage des verbatim de chacun des participants. Dans les entrevues, nous pouvions identifier la description d'un événement particulier faisant partie du parcours migratoire des adolescents. Parfois, ces événements étaient accompagnés d'affects positifs ou négatifs. Le jeune pouvait alors nous expliquer sa perception et sa compréhension de l'événement, lui donnant ainsi un sens. Dans certains cas, l'événement est simplement présenté et dénudé d'affect. Dans d'autres cas, nous notons une compréhension plus large et une appropriation personnelle d'une réalité vécue. Cette élaboration peut être de nature positive ou négative. Cette section présente le degré d'appropriation personnelle et de

symbolisation des éléments psychosociaux du parcours migratoire de chaque participant selon une approche psychodynamique. Rappelons que la symbolisation correspond à la description sensorielle d'un événement, l'intégration de l'affect dans le discours ainsi que l'attribution d'un sens, d'une symbolique à cet événement donné.

#### 4.2.1 Le processus de symbolisation du premier participant

Le premier participant nous a fait part de son parcours migratoire d'une façon très symbolisée. Des éléments du parcours péri migratoire, déplacements forcés et immigration au Canada, ainsi que du parcours post migratoire, ruptures de liens, décès, conflits relationnels et islamophobie, sont sujets au processus de symbolisation.

Tout d'abord, le jeune nous fait part de la perte de sa maison et des déménagements qu'il a vécus en contexte pré migratoire. La perte de la maison représente un événement marquant dans la vie de cet adolescent. Il dit s'être senti mal lorsqu'il fut contraint de quitter la demeure familiale puisque le quartier n'était plus sécuritaire en raison des bombardements. Il affirme que ces bombardements sont gênants, malgré qu'il n'y ait pas d'affrontements directs entre deux clans à Alep. C'est donc pour protéger les civils que l'armée a recommandé à la famille de quitter leur maison. Il nous assure que maintenant : « *ça va, ça va bien* ». On aperçoit ici une appropriation personnelle de ce déménagement forcé où s'entrecroisent réalité externe, affect négatif et positif de même qu'une symbolique négative et positive :

*[P1] : Et on a changé notre maison pour un, on a changé notre maison dans une région plus sécurité pour rester [...] Il y a une fête que nous avons partie pour, participer à cette fête puis après on veut revenir chez nous, mais on peut pas. On nous dit qu'il y a des bombes, vous ne pouvez pas entrer et j'ai comme, combien? Comme cinq ans que je vois pas, je ne vois pas ma maison [...]*

*[Intervieweuse] : Puis comment, comment tu t'es senti par rapport au fait que tu ne pouvais pas [retourner à la maison]*

*[P1] : Très mal*

*[Intervieweuse] : Oui, j'imagine*

*[P1] : En premier, mais ça va, ça va bien*

Les déménagements qui s'en sont suivis ont été vécus difficilement : « *C'était très difficile pour nous [...] on doit faire du ménage dans la maison, améliorer, acheter des choses principales pour la maison* ». Ces efforts ont permis d'adapter les différentes maisons où le participant et sa famille ont logé pour qu'ils y soient confortables.

Ensuite, il nous parle de sa migration au Canada en contexte péri migratoire. L'immigration pour le Canada représentait la meilleure option pour sa famille. Le participant nous mentionne que les demandes d'immigration de la famille ont été traitées rapidement grâce aux politiques d'accueil des réfugiés syriens du gouvernement Trudeau. Le voyage vers le Canada fut très long et fatigant en raison de la distance. Ici, le participant ne nomme pas directement d'affect. En revanche, on peut constater que le jeune percevait alors l'immigration vers le Canada comme étant la meilleure option envisageable : « *On a trouvé la solution de venir au Canada est plus mieux pour nous* ». Enfin, le participant nous partage la rupture de liens avec ses amis en Syrie, la rupture de lien avec son frère et la mort de son grand-père en contexte post migratoire. La rupture avec ses amis en Syrie fut difficile puisqu'il s'agit d'amis d'enfance. Ses amis espèrent toujours qu'il revienne. Quoiqu'il y ait peu d'élaboration, on constate tout de même l'attribution d'une symbolique associée à la séparation difficile de ses amis. La longue durée de leur amitié a rendu la séparation plus douloureuse : « *C'est des amis d'enfance, donc c'était difficile de [nous] séparer de manière facile* ». En ce qui a trait à la rupture de lien avec son frère, celle-ci est difficile et il admet s'en ennuyer. Cette rupture est difficile puisqu'il est particulièrement attaché à son frère : « *parce que j'ai comme, on a niaisé ensemble, on a parlé ensemble, on a joué ensemble* ». Quoiqu'il souhaite rester uni avec sa famille au Québec, il songe rejoindre son grand frère après ses études secondaires. Ils communiquent régulièrement ensemble, soit environ deux fois par semaine. Malgré les affects négatifs reliés à cette séparation, ce participant élabore une symbolique positive en cultivant l'espoir de retrouver son frère prochainement. Le décès récent de son grand-père est un événement qu'il décrit comme étant difficile et qui l'affecte beaucoup. Il reconnaît que son grand-père est véritablement décédé, mais il n'est pas prêt à l'accepter. Plusieurs éléments compliquent l'élaboration symbolique de cette perte significative. En effet, le grand-père devait immigrer prochainement au Canada. Ils se parlaient fréquemment en se rattachant à l'espoir qu'ils allaient se revoir bientôt. L'adolescent était très attaché à son grand-père et il désirait en prendre soin dès son arrivée au Canada. On ressent du regret dans le discours de l'adolescent : « *Il y a comme un sentiment de difficulté à pouvoir, à avoir fait ce qu'on aurait voulu pour le bien de quelqu'un* ». Étant incapable de faire du sens de cette perte, il se conforte dans le déni en se disant que : « *Je vais le revoir, bien que [je] sais que ça va pas être possible* ». Ici, la compréhension cognitive ne rencontre pas la compréhension émotionnelle. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que quant à cet événement particulier, l'adolescent se retrouve à baigner encore dans l'affect et l'élaboration symbolique du décès en est encore à ses balbutiements.

Ensuite, les relations avec ses amis ainsi qu'avec son professeur de mathématique et l'islamophobie sont également des éléments psychosociaux du parcours post migratoire ayant fait l'objet de symbolisation

chez ce participant. À l'école, ses amis sont victimes de discrimination en raison de leur appartenance ethnique. Le jeune rapporte être gêné et énervé non pas de la discrimination en soi, mais plutôt de la réaction inappropriée de ses amis : « *[Mes] amis ne prennent pas les, ils ne prennent pas les mesures qu'il faut pour se défendre ou pour prendre position face à ça* ». Les relations avec ses pairs sont également à la source de préoccupations et de colère. Il fait part de situations problématiques qui se produisent avec ses amis, sans toutefois spécifier davantage ces situations fâcheuses. Lorsque questionné plus amplement, il nous dit ne pas aimer que l'on « *parle dans son dos* », mais que cette situation n'est pas encore arrivée :

*[P1] : La plupart du temps, [je suis] très calme, parfois des petites choses peuvent [me] mettre vraiment très en colère.*

*[Intervieweuse] : Comme quoi par exemple?*

*[P1] : C'est des choses qui se passent avec [mes] amis, des petits problèmes [que j'ai] avec des amis.*

*[Intervieweuse] : Tes amis ici?*

*[P1] : Oui. [J'aime] pas entendre certaines choses venir d'eux, mais jusqu'à maintenant rien ne s'est passé entre [nous].*

Une fois de plus, nous nous retrouvons dans l'affect négatif. Par contre, la réalité du monde externe est plus ou moins bien cernée et explicitée. Nous en sommes non pas à une élaboration symbolique, mais plutôt à une intégration de la réalité extérieure au monde interne, psychique. Quant à la relation entretenue avec son enseignant de mathématique, celui-ci a sanctionné le participant. L'adolescent attribue cette sanction à un quiproquo : « *C'est que ce n'est ni [ma] faute, ni la faute du prof, mais l'interaction qui n'a pas été saisie d'un côté comme de l'autre. Donc c'est au niveau de la communication qui a eu un malentendu* ». Cette situation a mis le jeune en colère, il en a été gêné et dérangé. En contrepartie, ce malentendu a bien été intégré et la symbolique est présente :

*[Interprète] : Il m'a parlé d'un malentendu qu'il y a eu entre lui et son prof, il fait des maths de secondaire deux, le prof lui demandait s'il veut passer maths niveau secondaire trois et le prof a mal compris sa réaction. Il a cru qu'il était en train de se moquer de son prof. Son prof l'a retenu à l'école, mais c'était pas le cas. Donc parfois il y a des situations qui le fâchent.*

Finalement, il nous exprime être gêné et attristé de la mauvaise presse et de l'opinion péjorative à l'endroit des musulmans. Il dément ces propos péjoratifs en affirmant que les comportements inadéquats de certains musulmans vont à l'encontre de sa religion. Bref, il symbolise ces allégations en les démentant et les nuanciant.

À la lumière de cette analyse, on remarque une présence plus accrue de la symbolisation en ce qui a trait aux éléments pré migratoires en comparaison avec le parcours post migratoire où le participant se retrouve davantage dans l'affect. D'ailleurs, le participant verbalise cette différence en affirmant qu'il a eu « *Plus de problèmes ici que des problèmes pour [nous] en Syrie* ». Les principaux éléments psychosociaux sujets à la symbolisation sont la sortie forcée de leur domicile, leurs déménagements, le processus d'immigration au Canada, la rupture de liens avec ses amis et son frère en Syrie, le décès du grand-père paternel, ses relations parfois problématiques avec ses pairs et son enseignant et finalement l'islamophobie. Pour la majorité de ces éléments relatés, une symbolique positive ou négative leur est attribuée, excepté en ce qui concerne le décès de son grand-père et les relations avec ses pairs qui se situent principalement dans l'affect et l'intégration externe.

#### **4.2.2 Le processus de symbolisation du deuxième participant**

Notre deuxième participant axe principalement son discours sur ses déplacements, les violences collectives et son parcours scolaire en contexte péri et post migratoire. On remarque aussi l'absence d'élaboration sur les pertes matérielles et relationnelles vécues.

Tout d'abord, en ce qui a trait aux déplacements, le participant nous fait part des différents déplacements qu'il a vécus. De Raqqa à Hassaké, de Damas au Liban, en passant par une escale en Jordanie pour arriver au Canada, son parcours est : « *Un long trajet, c'est un long voyage [que j'ai] à raconter* ». Il nous explique avoir quitté Raqqa en raison des attaques terroristes qui sévissaient dans la région : « *Ça a commencé par, ils kidnappaient des gens, ils volaient des affaires, il y avait des menaces [...] donc les terroristes venaient menacer les personnes dans leur maison et [nous avons] dus fuir* ». Quoique cette situation violente ait provoqué initialement beaucoup de peur chez le jeune, avec le temps, cela est devenu « *normal* ». Les tensions de la région les ont forcés à migrer parce que : « *Sinon, [nous, les membres de la famille risquions] de se faire décapiter et tuer et l'état ne peut rien faire contre ces gens-là* ». Dans le discours du participant, on constate que celui-ci a symbolisé ce déplacement forcé en l'attribuant aux actes violents commis par les terroristes. Il intègre également son sentiment de peur et d'impuissance qu'il ressentait à l'époque. Plus spécifiquement, les kidnappings en soi ont également été symbolisés. En effet, il affirme être attristé par ces enlèvements : « *Il y avait des vieux, des moins vieux, donc c'était quand même triste comme situation* ». En revanche, le participant est parvenu à leur attribuer une symbolique positive puisque cela a permis l'ouverture de certaines frontières dans le but de venir en aide à la communauté assyrienne. D'un autre côté, trois des victimes kidnappées ont été assassinées et l'État islamique menaçait la communauté en leur affirmant que « *Ils ont tué trois jeunes et [...] s'ils recevaient*

*pas d'argent, ils tueraient tout le monde* ». Une fois de plus, cet événement est élaboré positivement puisque cela a permis la mobilisation et un mouvement de solidarité dans la communauté assyrienne : « *Les différentes églises ont rassemblé de l'argent pour pouvoir les sauver* » et leur a permis de quitter le pays plus rapidement : « *[Nous avons] eu plus de facilité à quitter le pays* ».

Ils se sont ensuite enfuis vers une zone plus sécuritaire. Lors de leur déplacement, les terroristes étaient présents sur le chemin et menaçaient les chrétiens afin qu'ils se convertissent à l'islam. Il intègre une fois de plus des émotions à son discours en nous affirmant qu'il lui était difficile de subir ces menaces, mais qu'une fois que la famille a atteint la destination désirée, il fut content et soulagé : « *C'était difficile, mais lorsque [nous sommes] arrivés [au] village, [nous étions] contents, [nous étions] reposés* ». Les femmes de la famille ont porté le voile, car « *Il pouvait y avoir du terrorisme et qu'ils tuaient des femmes qui n'avaient pas de voile sur la tête* ». Le port du voile étant symbolisé, le déplacement en lui-même semble plutôt en rester à l'affect puisqu'il ne nous explique pas ce qui, selon lui, a poussé les terroristes à les menacer pour qu'ils se convertissent à l'islam : « *Les personnes qui vivaient dans les villages aux alentours étaient étonnées pourquoi on se comportait comme ça à leur égard parce qu'ils ne sont pas entrés en conflit avec les terroristes* ». En revanche, des émotions négatives et positives se chevauchent dans cet extrait. Cela peut nous laisser croire en une intégration d'affects mixtes liée à un événement du monde externe et donc, en voie d'élaboration symbolique. En effet, rappelons que selon Roussillon (2012), une élaboration symbolique primaire consiste en l'intégration des affects liés à un événement en particulier, alors qu'une symbolisation secondaire correspond non seulement à l'intégration de l'affect au monde interne, mais également à l'élaboration d'un sens à ce même événement. Dans le cas de ce participant, on constate la mention d'affects positifs, il est soulagé de s'être rendu saint et sauf à destination, et d'affects négatifs, ces déplacements ont été difficiles. Pour ce qui est du sens, on relève toutefois une certaine incompréhension puisque les chrétiens, dont il fait partie, ne sont pas entrés en confrontation avec Daech, ils ont subi ces actes terroristes.

Par la suite, plusieurs déplacements se sont déroulés afin d'éviter les confrontations. Le participant ne nous indique pas davantage les circonstances de ces déplacements, ce qui peut laisser croire en une réalité externe trop peu intégrée au monde interne ou alors à l'absence de circonstances atténuantes lors de cette période. Dans les deux cas, nous nécessiterions d'informations supplémentaires pour en tirer une conclusion. En revanche, il nous dit que ces déplacements étaient des situations temporaires : « *Le temps que les choses s'arrangent à l'aéroport parce qu'il y avait trop de gens qui voyageaient donc le temps qu'il y ait de la place pour voyager* », « *Pour à peu près un mois le temps [nous pourrions] prendre plus*

*tard l'avion*». De plus, lors de son escale en Jordanie, il nous mentionne avoir été gêné d'un commentaire qu'il juge disqualifiant à l'égard des Syriens : « *Vous finissez pas vous les Syriens* ». Quoiqu'il ne donne pas un sens complexe à cette remarque, il nous dit qu'en réalité, les gens à l'aéroport se plaignaient en quelque sorte de la quantité de Syriens qui passait par l'aéroport de la Jordanie.

Durant son parcours péri migratoire, son cheminement scolaire a été interrompu. Il raconte qu'à Hassaké, il a mis une pause à ses études, car la situation était devenue trop dangereuse. Effectivement, Daech avait miné l'école et les alentours. Malgré l'absence d'une composante affective dans son discours à cet égard, il nous explique que « *Le but des terroristes c'était de dire que voilà c'est l'armée qui a miné votre école, donc ils voulaient faire porter à l'armée la responsabilité de ce qui allait se passer si les élèves allaient rentrer ou sortir de l'école ça allait exploser* ». Ainsi, l'école était minée pour des fins stratégiques profitant à l'État islamique. Lorsque la famille était au Liban, il ne fréquentait pas une institution scolaire en raison des besoins financiers de la famille. Il nous admet qu'il a trouvé difficile de ne pas aller à l'école, mais il comprend que l'école au Liban était dispendieuse et qu'il avait besoin d'argent : « *Juste ma soeur a été [à l'école]. Oui ma soeur petite y allait, juste moi difficile parce que j'ai besoin argent* ». Aussi, il cultivait l'espoir de voyager et de quitter le Liban, se rassurant que ce n'était que temporaire : « *[Je pensais] toujours au voyage, pas de rester au Liban, puis [je comprends] bien que c'était difficile d'aller à l'école donc pour ça [je pensais] au voyage et au travail* ». En perspective de son parcours scolaire, il avoue être frustré du retard scolaire causé par des circonstances atténuantes :

*C'était pas vraiment entre [mes] mains ce qui se passe. Donc il y a eu la guerre et ça [m'a] retardé dans ce qui est scolaire notamment à cause de la langue ici. Mais [je sais que je ne suis] pas vraiment responsable de ça, c'est les événements de vie qui ont causé cette situation-là.*

Le retard scolaire actuel provoque beaucoup de colère chez le jeune, il associe ce retard aux interruptions scolaires, bien intégrées, causées par la guerre.

À la suite de ces événements, il arrive enfin au Canada. Il était content et satisfait d'être finalement dans un pays où « *Les choses sont plus claires ici, il faut apprendre, il faut travailler, il n'y a pas à fuir d'un point à l'autre donc c'est bien* ». On voit ici une symbolisation positive de son immigration au Canada. Il était aussi heureux de recommencer l'école, affirmant que l'école était d'ailleurs meilleure qu'en Syrie. Toutefois, il ne supporte pas l'intimidation visant les élèves de nationalité syrienne à l'école. Il dit être « *énervé* » par cette situation qu'il juge insupportable. Selon lui, cette intimidation aurait pour but de

« tester les nouveaux ». D'ailleurs, il souligne ne plus en être victime puisqu'il n'est plus nouveau et qu'il connaît bien les élèves.

*Parfois il y a des gens qui viennent juste pour tester cette personne-là, pour voir jusqu'à quel degré il peut supporter donc ça. Ça [m'] énerve beaucoup, donc ça [je] ne supporte pas ce fait-là. [...] À [notre] arrivée, surtout les élèves syriens, ont rencontré ce type de problème là. Donc [nous étions] nouveaux, maintenant [je ne suis plus] nouveau à l'école, [je connais] bien les élèves, le problème était avec les élèves du secondaire 5 donc ils essaient d'intimider les nouveaux élèves donc [j'ai] rencontré ce problème-là qui était très souvent au début de l'année scolaire.*

En somme, les déplacements, les attaques terroristes, les menaces, l'interruption de son cheminement scolaire, l'arrivée au Canada et l'intimidation sont les principaux éléments psychosociaux ayant fait l'objet du processus de symbolisation chez ce participant. De façon générale, cet adolescent symbolise majoritairement de façon négative les éléments de son parcours migratoire et il se retrouve parfois dans l'affect.

#### **4.2.3 Le processus de symbolisation du troisième participant**

Ce participant symbolise principalement des éléments reliés à ses déplacements péri et post migratoires, à son parcours scolaire, aux pertes vécues impliquant parfois la mort d'êtres chers et aux violences collectives.

A priori, les déplacements de cet adolescent sont nombreux. Il décrit ses déplacements comme étant : « Une tranche très difficile [...] [nous sommes] passés par des choses très compliquées qui ont rendu la situation très très compliquée et difficile à vivre ». Il nous rapporte qu'il était en désaccord avec sa famille et qu'il a trouvé cela difficile d'être contraint de fuir et de « tout quitter » : « Pourquoi [je] quitterais si [je connais] personne autour en dehors de mon pays? Pourquoi [je devrais] quitter si [je connais] personne ailleurs? ». Avec la progression des conflits, Daech était désormais à quelques mètres. Il nous raconte avoir trouvé cela difficile, insécurisant et qu'il était inquiet de la situation, mais que : « [Je devais me] sentir prêt pour attaquer, parce que [ma] vie est en danger [...] De toute manière on est mort, donc soit on essaie de se défendre en attaquant, soit on meurt sans rien faire ». Vers 4h du matin, l'État islamique organise un attentat à la voiture piégée à l'entrée principale de la ville, il précise que « Tout le monde dormait, personne ne pouvait rien faire ». Il s'est rapidement senti dépassé par la situation et avec la pression des membres de sa famille et de son entourage, il accepte finalement de quitter son village. En somme, on constate une excellente intégration du monde des affects (insécurité, difficulté, impuissance et inquiétude) et du monde externe (attaque terroriste et déplacement forcé) au discours.



Quant à la symbolisation secondaire, on constate principalement la pression de l'entourage comme raison motivant le déplacement.

Suite à ce premier déplacement forcé, le participant et sa famille se sont mis en route afin de rejoindre un membre de la famille éloignée. Après y être restés pendant environ une semaine, ils quittent en bateau avec quatre autres familles pour atteindre la frontière de l'Irak où l'accès au territoire leur est a priori refusé. Ils atteignent finalement le nord de l'Irak où ils logent dans trois maisons différentes. Quoiqu'il ne mentionne aucun affect, l'adolescent nous dit avoir quitté leur première destination puisqu'il ne s'agissait pas d'une zone sécuritaire. En effet, une explosion y est survenue une semaine après leur départ. Il décrit l'ensemble de son parcours péri migratoire en Irak comme étant : « *Beau et difficile en même temps [...] on a rencontré du monde, on a été entouré, on a été aidé, ça c'est beau, mais la partie de devoir travailler, devoir faire sa vie là-bas c'était difficile* ». Il dit avoir eu besoin d'une courte période d'adaptation suite à son arrivée au Canada en raison du climat et du décalage horaire. Il dit avoir trouvé cela « *difficile et pas reposant* » initialement. En contrepartie, il avoue que le Canada a beaucoup de choses à lui offrir. Prochainement, le jeune déménagera à nouveau pour y rejoindre des membres de sa famille en Ontario. Il envisage ce changement comme étant positif puisqu'ils seront mieux entourés : « *Ici c'est un peu plus difficile, là-bas on va être entouré, on va avoir de la famille sur place, ici on connaît personne* ». On observe une bonne symbolisation de ces déplacements où les affects (difficulté, beauté et fatigue) rencontrent la réalité (refus d'accès au territoire et déplacements nombreux en Irak) et est portée par la parole empreinte de sens (soutien du réseau social et conditions de vie plus précaires).

Le parcours scolaire de ce participant est ponctué d'arrêts et parfois même de violence. En effet, l'adolescent nous partage les nombreux coups reçus de la part de ses enseignants en Syrie. À l'époque, il considérait « *normal* » de subir cette violence lorsqu'il n'accomplissait pas les tâches demandées telles que ses devoirs : « *Si [je] ne fais pas [mons] devoir, l'enseignant [me] frappe* ». Lorsque la guerre prit de l'ampleur dans la région, il a été contraint de mettre une pause à ses études. En contrepartie, il nous avoue que cette situation : « *Dérange pas, au contraire [j'étais] content parce que c'était l'hiver et ne pas aller à l'école c'était bon* ». Lors de son passage au nord de l'Irak, il ne fréquentait pas d'institution scolaire puisque la langue d'instruction était le Kurde et il n'y voyait pas l'utilité : « *[Je] ne trouvais pas ça bon* ». Désormais au Canada, il juge difficile de poursuivre ses apprentissages puisqu'il se doit d'apprendre le français dans un premier temps. Ce que l'on constate quant à la symbolisation de son parcours scolaire, c'est un affect plutôt plat et négatif envers l'institution scolaire. On perçoit néanmoins une symbolisation relative à la période correspondant à sa vie en Irak. De plus, il juge l'apprentissage du

français au Québec nécessaire, mais difficile: «*Surtout qu'on est dans un pays qui n'est pas arabophone. Si on est dans un pays arabophone qui est la même langue c'est plus facile, mais ici on va apprendre la langue, c'est difficile*». Ce qui est spécifique chez ce participant est le nombre élevé de pertes humaines dans les atrocités de la guerre. D'ailleurs, il nous dit que « : «*Si on voulait parler de tous ces détails, on pourrait en parler, on en parlerait jusqu'à demain matin et peut-être qu'on aurait du mal à croire toutes les histoires qui se sont passées* ». Parmi les êtres chers perdus, plusieurs ont péri dans des explosions ou ont été victimes de tirs. Il nous raconte le décès de l'un de ses amis, également membre de sa famille éloignée, sur qui on a tiré et dont on a laissé le cadavre au bord du chemin : «*Donc c'est en entrant d'une promenade, peut-être pas une promenade, mais il avait quelque chose à faire et il rentrait de cet endroit-là, il y a des personnes qui lui ont coupé le chemin, ils lui ont tiré dessus et ils l'ont laissé sur la route* ». Il confie la tristesse engendrée par cette situation. Il nous partage également la mort violente de l'un de ses professeurs kidnappé par l'État islamique :

*Donc il a des vidéos que Daech a faits où ils avaient kidnappé une série de personnes puis ils disaient que si vous allez pas nous ramener de l'argent, on va tuer des personnes. Un de [mes] profs a été tué dans un vidéo puis d'autres personnes après [...] C'est très difficile de voir des gens qu'on connaît mourir, qu'on connaît en train de mourir, on les voit avec un t-shirt orange, on leur demande comment il s'appelle et d'où ils viennent et une fois qu'ils disent ça on leur tire dessus pour les tuer [...] Ce qui est encore plus difficile c'est que l'un d'eux c'était [mon] prof, [je] le connais vraiment.*

Dans cet extrait, il est possible d'identifier une description de l'événement faisant appel à la réalité externe. Le jeune reconnaît également la difficulté d'assister à ce genre de violence, spécifiquement lorsque la victime est connue personnellement. Il reconnaît que ces actes terroristes sont causés pour l'obtention d'une rançon. Quoique le participant attribue ces violences au besoin d'argent de Daech, ce sens élaboré est peu personnel et approfondi. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que quant à la mort de cette connaissance, l'adolescent n'en est pas encore à l'élaboration psychique d'une symbolique et que l'affect est encore prédominant. D'ailleurs, vers la fin de la première entrevue, le participant souligne son sentiment de rancune et ajoute :

*La rancune on continue à la sentir sur un long moment, ça part pas [le sentiment persiste]. Et puis, ce qu'ils ont fait c'est très blessant par rapport à nous, à notre population donc [j'ai] de la rancune envers ça. [...] On va avoir de la rancune parce qu'on ne cherchait pas la guerre avec eux, on n'avait pas d'arme on voulait attaquer personne, mais qu'on nous fasse vivre une chose pareille, comment ne pas ressentir de la rancune envers eux? C'est inexplicable, il n'y a pas de logique derrière ce que se fait.*

On voit indéniablement l'absence de symbolique quant aux atrocités et à la violence psychique provoquée par la guerre. La rancune est très présente et elle lui semble être une émotion qui perdura dans le temps.

En bref, ce participant partage ses déplacements forcés, son parcours scolaire et les violences collectives dont il a été témoin. Ses déplacements et l'interruption de son parcours scolaire sont des éléments qui apparaissent être bien symbolisés. En contrepartie, on ressent la vive présence d'affects en ce qui a trait au décès violent d'amis et de connaissances.

#### **4.2.4 Le processus de symbolisation du quatrième participant**

L'absence de son père, les déplacements, une fouille exécutée par Daech, l'école au Canada, la mort de son oncle et les pertes relationnelles sont matière à symbolisation dans les entrevues menées auprès du quatrième participant.

En contexte pré migratoire, le père de famille et l'un de ses frères étaient la plupart du temps absents du domicile familial puisqu'ils travaillaient à l'extérieur. En effet, ils ne se voyaient qu'une ou deux fois par année. Le jeune attribue l'absence de ces membres de la famille au fait que : « *[Mon] papa est menuisier, donc il travaille pendant un certain temps dans un coin et il travaille ailleurs donc il change de maison* ». Dans ce processus de symbolisation, on aperçoit une réalité externe qui est décrite et celle-ci comporte sa propre signification. En revanche, le discours interne, l'affect, est absent dans les dires du participant. Nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle l'élaboration symbolique est plus ou moins impersonnelle et cognitive.

En raison de la guerre, l'adolescent nous confie avoir dû quitter la Syrie. Le père est venu chercher la famille afin de les reconduire au Liban. Encore une fois, le discours de l'adolescent est dénudé d'affect. On remarque une courte explication nommant la guerre comme raison du départ. En revanche, cette symbolique reste plutôt vague, large et imprécise. Donc, on peut parler d'une certaine appropriation du déplacement en soi puisque celui-ci a eu lieu en raison de la guerre. Par contre, l'absence de détail quant à la guerre peut nous laisser sous-entendre qu'il n'y a pas de symbolisation spécifiquement en lien avec la guerre par exemple, un événement précis ayant provoqué le déplacement vers le Liban. Sur le chemin vers le Liban, ils sont arrêtés par des membres de l'État islamique afin de s'assurer qu'ils ne transportaient pas d'arme avec eux. Cette expérience a créé une grande peur chez le jeune adolescent : « *Quand ils ont cherché [nos] affaires, [nous avons] pensé qu'ils allaient [nous] prendre toutes [nos] affaires, donc ça [m'a] fait peur* ». On observe aussi une contradiction dans son discours. Après nous avoir mentionné

qu'il s'agissait de l'État islamique, lorsque le sujet revient lors de l'entrevue, il nous mentionne cette fois-ci qu'il s'agit de l'armée. Dans le cas de cette expérience, on peut soupçonner que la réalité du monde extérieur n'est pas bien intégrée en raison de cette incohérence dans le discours du participant. De plus, cette réalité externe est particulièrement complexe, car souvent, en temps de guerre, l'ennemi est multiple et cette incertitude peut être à l'origine d'angoisse. De plus, peu avant l'adolescence, la conceptualisation de l'ennemi est principalement basée sur le caractère « méchant » et « haineux » et suscite des émotions négatives (Mertan et Husnu, 2014). Dans cette perspective, il est possible que l'ennemi puisse être difficile à identifier, ce qui augmente l'incertitude et le potentiel traumatique. La peur est également très présente lorsqu'il nous partage cet événement. L'adolescent se situerait donc à la croisée du monde externe et interne, intégrant encore l'événement extérieur à son appareil psychique. La migration au Canada s'est faite contre son gré. Il aurait préféré rester en Syrie. À l'école, il n'a pas d'amis et il se sent seul comparativement en Syrie où « *toute l'école jouait avec [moi]* ». D'ailleurs, lorsque le participant nous fait part de pertes relationnelles engendrées par la migration, il nous avoue s'ennuyer beaucoup de la famille éloignée et de ses amis. En abordant ce propos lors de l'entrevue, un silence ce fut sentir.

*[Interprète] : Sa petite famille est ici, il a sa tante maternelle au Liban avec son cousin, mais le reste de sa famille est en Syrie.*

*[Intervieweuse] : Ok, donc il y en a encore beaucoup de gens que tu aimes qui sont en Syrie.*

*[P3] : Oui.*

*Silence*

Ce silence laisse suggérer la difficulté du participant à symboliser ces ruptures relationnelles.

Après son arrivée au Canada, la famille a appris par l'entremise de la famille éloignée que l'oncle maternel, toujours en Syrie, a été massacré pour se faire manger : « *[Interprète] : On a abattu son oncle pour le manger* ». Suite à cela, la mère s'est isolée durant une semaine. Malgré la brutalité et le caractère déshumanisant de l'événement, aucun affect n'a été verbalisé. Un silence s'est fait entendre, signe de trauma et de paralysie au niveau psychique. Ce décès violent et brutal n'est pas de l'ordre du représentable et n'a donc pas été intégré au monde interne du jeune. Il nous décrit, déconnecté d'émotion, cette nouvelle qu'il a apprise :

*[Mon] oncle est décédé en Syrie à cause de la guerre pendant que [nous étions] déjà arrivés au Canada, mais [mon] oncle est resté en Syrie, il est mort là-bas [...] on a abattu [mon] oncle*

*pour le manger [...] lorsque [ma] maman a entendu la nouvelle [...] elle est restée une semaine sans parler à personne [...] J'ai très peur moi.*

La réaction de l'entourage face à l'événement traumatique amplifie le potentiel traumatique chez le jeune (Jossé, 2011). Dans ce cas-ci, la réaction de la mère peut s'avérer traumatisante. D'ailleurs, lorsque l'on demande ce que la réaction de sa mère a provoqué en lui, le jeune demeure silencieux. Une fois de plus, ce silence laisse supposer la non-symbolisation de cette réaction traumatique. Enfin, quant aux violences collectives, il nous dit être moins anxieux qui ne l'était puisque les conflits se sont éloignés de sa région en Syrie. Il nous dit aussi avoir beaucoup peur de la mort

*[Interprète] : Je lui ai demandé, quand il disait qu'il a beaucoup peur, qu'est-ce qui lui fait peur? Il dit la mort. Je lui ai demandé, est-ce que la mort c'est quelque chose qui te faisait peur avant la guerre ou c'est après la guerre? Il dit c'est quand il voit les images à la télévision des gens qui fait ça. Ça lui fait peur.*

Une fois de plus, l'affect est fortement présent les violences commises ne sont pas suffisamment intégrées au monde interne afin d'en faire émaner un sens.

Bref, l'absence du père et du frère, les déplacements forcés, dont l'un d'eux s'est avéré difficile et terrifiant en raison d'une fouille, l'immigration au Canada, la solitude vécue à l'école, les pertes relationnelles et la mort violente de l'oncle maternel sont tous des éléments psychosociaux du parcours migratoire ayant été relatés par le participant. En revanche, le degré de symbolisation de ces divers éléments varie énormément. En général, nous pouvons observer une difficulté à faire du sens des événements potentiellement traumatiques vécus par cet adolescent. Souvent, il semble être en processus d'intégration du monde externe vers son monde interne. Nous voyons toutefois une intégration cognitive, dépourvue d'affect, des déplacements par exemple, laissant une fois de plus suggérer une intégration partielle de l'événement sensoriel à la psyché.

En somme, nous observons que les principaux éléments psychosociaux faisant l'objet du processus de symbolisation chez les quatre participants sont les déplacements, les pertes matérielles et relationnelles, les violences collectives, le cheminement scolaire, la mort d'êtres chers et des problèmes relationnels post-migratoires (conflits, islamophobie). Le degré de symbolisation des éléments diffère selon les participants. La section suivante observe l'influence de ce degré de symbolisation sur la santé mentale de ces adolescents réfugiés.

### **4.3 Symbolisation et santé mentale**

Après nous être penchées sur le parcours migratoire, la santé mentale, l'expérience scolaire et le degré de symbolisation des éléments psychosociaux, nous abordons maintenant la relation unissant le processus de symbolisation à la santé mentale. Nous analysons cette relation chez chacun des participants, et ce, dans un cadre théorique psychodynamique et psychanalytique.

#### **4.3.1 Symbolisation et santé mentale du premier participant**

En rappel à la présentation des résultats, le premier participant présente des symptômes de nature potentiellement psychopathologique en lien avec le trouble d'anxiété généralisé, le trouble de stress aigu, trouble de stress post-traumatique, la dépression ou la dysthymie. Plus spécifiquement, ce jeune montre des préoccupations, des difficultés de concentration et une prise de poids. Quant au processus de symbolisation, le jeune symbolise de façon majoritairement positive la sortie forcée de son domicile, ses déménagements, le processus d'immigration au Canada, la rupture de liens avec ses amis en Syrie et son frère ainsi que l'islamophobie. Il symbolise de façon négative les problèmes vécus avec son enseignant de mathématique. Enfin, le jeune se situe principalement au niveau des affects négatifs en ce qui a trait au décès de son grand-père paternel et de ses relations parfois problématiques avec ses pairs. Le tableau 5 fait état des symptômes et du degré de symbolisation des principaux éléments psychosociaux du parcours migratoire relaté dans le discours de ce participant. La symbolisation peut être absente, ce qui correspond à l'intégration sensorielle du monde externe, en être à ses balbutiements et ainsi provoquer beaucoup d'affects positifs ou négatifs ou alors, elle peut être bien intégrée au Self et ce, grâce à la construction d'un sens positif ou négatif.

Tableau 5 : Symptômes et symbolisation du premier participant (Turpin-Samson, 2018)

PREMIER PARTICIPANT	
SYMPTÔMES	SYMBOLISATION
Concentration difficile	Quitter domicile (Self+)
Préoccupations	Déménagements (Self +)
Prise de poids	Immigration Canada (Self +) Rupture amis (Self +) Rupture frère (Self +) Islamophobie (Self +) Conflit enseignant (Self -) Décès grand-père (Affects -) Conflits amis (Affects -)

A priori, ce que l'on constate chez ce participant est la présence limitée de symptômes et la symbolisation majoritairement positive des éléments psychosociaux du parcours migratoire. Les difficultés de concentration ont été relevées dans le contexte où le participant nous parlait de ses cours de mathématiques : « *En mathématique, [je me] concentre pas trop en classe, [je] préfère faire ça à la maison. Le prof [m'a demandé] pourquoi [je travaille] pas. Mais les gros problèmes [je] préfère les résoudre à la maison qu'en classe* ». Il est particulièrement intéressant de voir que la relation avec ce professeur est porteuse d'une expérience négative due à un malentendu passé. La concentration est « l'action de porter toute son attention sur un même objet » (Larousse, 2017). Ainsi, cela peut signifier l'investissement de ses ressources envers un objet, ici les mathématiques. Or, ces mathématiques sont portées par un enseignant avec qui la relation a été affectée négativement par le passé. Symboliquement, ce symptôme laisse à penser qu'il pourrait s'agir d'un refus d'investir ses ressources envers son enseignant. De cette façon, ne pas se concentrer en classe est également le refus d'entrer en relation avec l'enseignant.

Les préoccupations ont été relevées dans le contexte où les relations du participant sont parfois problématiques avec ses pairs. Il se soucie de ce que les autres peuvent dire « *dans son dos* ». Il est pertinent de relever le maintien du participant dans les affects négatifs quant à ces relations. L'adolescent

explique sa désapprobation quant aux réactions inappropriées de ses pairs lorsque ceux-ci sont victimes de discrimination. Il leur reproche de ne pas rapporter ces événements aux adultes. Parallèlement, il préférerait être directement confronté par des remarques négatives entretenues à son égard plutôt que d'en être victime à son insu :

*[Je] n'aime pas qu'on [parle de moi] dans [mon] dos. Mais si on [me] confronte avec une chose, ça irait mieux que si [me] cachait des choses et qu'on allait parler avec quelqu'un d'autre d'affaires qui [me] concerne, Mais [...] ça ne s'est pas encore passé. Mais c'est une préoccupation [que j'ai].*

Ici, ces préoccupations pourraient être imputables aux comportements sournois de ses pairs envers les enseignants puisque ceux-ci dissimulent l'intimidation dont ils sont victimes à leurs enseignants. Nous pourrions émettre l'hypothèse qu'en raison de ce comportement désapprouvé, le jeune craindrait de subir le même caractère sournois de ses pairs à son égard. L'idée de faire l'objet de telles remarques péjoratives à son insu lui déplait tout comme l'idée de dissimuler aux enseignants et à la direction les remarques discriminatoires dont sont victimes ses pairs.

Malgré le désir de lier la prise de poids à la perte relationnelle vécue par le participant, le contexte dans lequel ce symptôme a été présenté ne permet pas cette induction. En effet, cette prise de poids survient l'hiver et elle ne coïncide pas avec l'apparition d'autres symptômes de nature psychopathologique. Il pourrait plutôt s'agir de l'effet des changements hormonaux à l'adolescence. Ce faisant, il est difficile de conclure que la prise de poids du participant serait de nature psychopathologique, d'autant plus que chez certaines personnes, la prise de poids à l'hiver peut être chose commune (Ebling et Barrett, 2008).

Quoique, le décès du grand-père suscite des affects négatifs chez le participant, il s'avère difficile de relier cet événement directement avec la présence de symptômes. Nous émettons l'hypothèse que cette absence de relation avec une symptomatologie psychopathologique serait attribuable au processus de deuil normal en cours. Selon Bacqué et Hanus (2014), le travail de deuil est caractérisé par trois phases : la mise en représentation, la symbolisation et la mentalisation. La première étape consiste en ce que Bacqué et Hanus (2014) appellent la sanction de la réalité. Dans cette étape, la personne est confrontée à la réalité; la mort de l'être cher. L'individu endeuillé parlera alors du défunt au passé et reconnaitra la mort de l'être cher. Dans le cas de notre premier participant, celui-ci se reconnaît cette réalité : « *[Mon] grand-père du côté de [mon] père, donc paternel, est décédé* ». Ici, l'adolescent se représente la réalité du monde externe dans son monde interne. Nous voilà donc à la symbolisation où l'on maîtrise l'idée du décès, sans toutefois l'accepter (Bacqué et Hanus, 2014). Cette phase serait caractérisée par le sentiment



de culpabilité. Or, c'est exactement ce que le participant nous décrit. Il nous confie être incapable d'accepter la mort de son grand-père, même s'il sait bien qu'il lui sera impossible de le revoir, il ne peut s'y faire à l'idée. Le jeune nous souligne également le regret de ne pouvoir prendre soin de son grand-père comme il aurait aimé le faire. En bref, le maintien dans la sphère affective du participant quant à la perte d'un être cher n'est pas conjoint aux symptômes psychopathologique puisqu'il s'agit ici d'un travail de deuil normal.

#### 4.3.2 Symbolisation et santé mentale du deuxième participant

Ce participant présente des symptômes de nature potentiellement psychopathologique tels que la fatigue, l'irritabilité, la déréalisation, l'impuissance et la peur. Quant au processus de symbolisation, ce jeune symbolise de façon négative ses déplacements forcés et les interruptions de son cheminement scolaire. Il symbolise positivement les attaques terroristes, son immigration au Canada et l'intimidation. Les menaces sont symbolisées de façon mixte et le retard scolaire est encore à la source d'affects négatifs. Le tableau 6 fait état des symptômes et de la symbolisation des éléments psychosociaux du parcours migratoire de ce participant.

**Tableau 6 : Symptômes et symbolisation du deuxième participant (Turpin-Samson, 2018)**

DEUXIÈME PARTICIPANT	
SYMPTÔMES	SYMBOLISATION
Fatigue	Déplacements (Self -)
Irritabilité	Attaques terroristes (Self +)
Déréalisation	Menaces (Self +/-)
Impuissance	Interruption école (Self -)
Peur	Immigration Canada (Self +) Retard scolaire (Affects -) Intimidation (Self +)

Le participant attribue son sentiment d'impuissance et de peur aux attaques terroristes sévissant dans son village. Parallèlement, le premier déplacement forcé est symbolisé comme découlant de ces attaques terroristes et des menaces de mort qui planaient sur lui et sa famille. En revanche, il souligne également la régression de ces affects négatifs, principalement la peur, vers un sentiment de normalité.

Effectivement, avec le temps, ces attaques lui paraissaient normales et ne suscitent plus chez lui ces émotions négatives.

Donc les terroristes venaient menacer les personnes dans leur maison et *[nous avons]* dû fuir parce que sinon *[nous risquions]* de *[nous]* faire décapiter et tuer et l'état ne peut rien faire contre ces gens-là. Donc *[nous avons]* dû fuir [...] Au début, *[j'avais]* peur et après ça devient normal.

Parmi les actes terroristes commis, l'État islamique a aussi procédé à l'enlèvement de plusieurs personnes. D'ailleurs, le participant a même réussi à en faire émaner un sens positif :

*Ce [que j'ai] vécu, cette situation-là [les kidnappings de personnes d'origine assyrienne], [j'ai] eu plus de facilité à quitter le pays. Donc l'Allemagne et la Suède ont vite pris ces personnes-là pour les secourir et cette histoire a permis, si tu veux, de faciliter le départ de certains Syriens alors que d'autres devaient payer pour devoir quitter [...] Ici [j'avais ma] tante et grâce à l'église, ils ont facilité l'entrée ici, les églises au Canada et les Syriens chrétiens à quitter pour arriver ici.*

Nous pourrions émettre l'hypothèse selon laquelle l'attribution d'un symbolique dite « normale » aux attaques terroristes, menant ainsi à une symbolique positive, a permis l'atténuation des symptômes reliés à l'état de stress aigu. En d'autres termes, le participant, confronté à cette réalité externe violente, ce serait représenté ces attaques terroristes en son monde interne tout en leur attribuant une symbolique positive : la banalisation de cette violence et l'élan de solidarité internationale envers sa communauté assyrienne. Ce faisant, l'intégration de cette violence en lui la normalise, atténuant ainsi sa peur et son impuissance.

Ce participant a été témoin d'actes violents et des atrocités engendrées par la guerre (déplacements forcés, attaques terroristes, menaces de mort, etc.). Ce jeune présente d'ailleurs une humeur irritable. Cet adolescent a également symbolisé ces éléments pré et péri migratoires empreints d'une violence indéniable. Or, cette symbolisation nécessite, rappelons-le, une *re-présentation* psychique. Il s'agit donc d'intégrer en soi cette violence. Le caractère intrusif du trauma ne se rattacherait-il pas à la surabondance environnementale nuisible au développement du *Self* (Frankard et Renders, 2004), créant ainsi un état fusionnel avec la réalité externe? Mais n'oublions pas que ce *Self*, tant convoité, est le résultat, certes d'une personnalisation, mais également d'une distanciation du monde externe et donc, de cette violence. Cette violence, caractérisée désormais comme étant « normale » par le participant, montre un certain détachement, une certaine distanciation. Dans ce cas-ci, le participant a réussi, dans une certaine mesure, à se dissocier de ces événements traumatiques en leur redonnant une couleur humaine, car personnel. Après tout, ces kidnappings ont soulevé un mouvement de solidarité et lui ont permis de s'exiler en pays

sécuritaire. Paradoxalement, le caractère intrusif du trauma, faisant violence à l'intégrité psychique de l'individu, n'est pas tolérable, car trop abondant (Perelberg, 2017). Malgré une symbolisation positive de ce passé traumatique, l'irritabilité de l'adolescent peut être considérée comme une fuite de l'inconscient. L'ensemble des traumatismes vécus par cet adolescent peut engendrer un effet cumulatif et ainsi provoquer de l'irritabilité. La déréalisation rapportée par ce participant réfère au sentiment d'irréalité ressenti lors de son arrivée au Canada. A priori, le jeune symbolise positivement son immigration au Canada. Effectivement, la proximité avec ses proches aux États-Unis suscitait une vision positive de sa venue au Canada, même s'il n'y croyait pas initialement. Il mentionne aussi l'accueil reçu à son arrivée, en contraste avec l'expérience discriminatoire vécue en Jordanie. Avant toute chose, rappelons-nous une fois de plus de la normalisation de la violence vécue par le participant. Ainsi, cette réalité pré et péri migratoire ne serait-elle pas radicalement autre? L'hypothèse explicative mise de l'avant soutient une rencontre brutale avec l'altérité, a priori irréprésentable, car foncièrement autre. Ce changement ébranlerait les parois contenant, puisque connue, de la réalité externe. Dépourvu momentanément de cette contenance de l'appareil psychique, l'individu se verrait scindé en deux, percevant alors la réalité comme étant momentanément irréaliste, car irréprésentable. La déréalisation peut aussi être liée à l'arrêt soudain des violences et le fait de passer rapidement d'un contexte violent, traumatisant, où on s'attend à de la violence vers un contexte de paix où l'absence de violence crée un sentiment d'étrangeté.

La fatigue ressentie en contexte post migratoire pourrait quant à elle être associée à la dimension scolaire du participant : « *[Intervieweuse] : Est-ce qu'en général tu arrives à être bien réveillé ou ça t'arrive parfois d'être fatigué, d'avoir de la difficulté à rester réveillé? [P2] : Parfois quand [je suis] fatigué, [je me sens] comme ça, surtout quand il fait chaud* ». Cet adolescent nous fait part des interruptions de son cheminement scolaire en raison de la guerre, du retard scolaire occasionné et de la frustration qui en émane : « *[Si j'étais] en Syrie, maintenant [je devrais] être au CÉGEP, déjà au CÉGEP, donc c'était frustrant d'arriver et de ne pas maîtriser la langue et donc commencer à devoir apprendre la langue pour pouvoir suivre après les apprentissages* ». Smadja (2003) rapporte une définition de Pierre Marty selon laquelle la fatigue correspond à une sensation subjective et à l'expression d'une dépense énergétique excessive. Cette fatigue serait le résultat de conflits entre les forces internes et externes ou alors entre forces internes antagonistes. Cet adolescent souligne la grande charge de travail induite par le travail scolaire exigé. Cette plainte somatique du participant pourrait donc être le résultat d'un conflit au sein de l'appareil psychique où celui-ci ne rencontre pas les exigences environnementales créant ainsi une dépense énergétique excessive.

Bref, on constate chez ce deuxième participant la présence d'un sentiment de peur antérieure à la symbolisation des attaques terroristes, une déréalisation induite par la discordance entre deux réalités radicalement différentes, une irritabilité résiduelle de violence internalisée et une fatigue résultante d'un conflit psychique et environnemental. À la lumière de cette analyse, on observe une relation complexe entre symbolisation et symptomatologie. Néanmoins, symbolisation négative et affects négatifs correspondent partiellement à la présence de symptômes chez ce participant.

#### 4.3.3 Symbolisation et santé mentale du troisième participant

Tel que présenté précédemment, ce troisième participant présente plusieurs symptômes s'apparentant aux troubles de l'humeur et aux troubles anxieux : insomnie, hypersomnie, irritabilité, changement dans l'appétit, caractère cyclothymique, activités orientées vers un but, fuite d'idées, préoccupations, obsession et compulsion. L'adolescent symbolise positivement son immigration vers le Canada. Il symbolise négativement la violence physique vécue et l'apprentissage du français. Il démontre une symbolisation mixte en ce qui a trait aux déplacements internes en Irak. Il demeure dans les affects négatifs en ce qui concerne les déplacements forcés, les attaques terroristes et les morts violentes d'amis et de connaissances. Le tableau 7 fait état des symptômes et de la symbolisation de ce participant.

**Tableau 7 : Symptômes et symbolisation du troisième participant (Turpin-Samson, 2018)**

TROISIÈME PARTICIPANT	
SYMPTÔMES	SYMBOLISATION
Insomnie- hypersomnie	Déplacements forcés (Affects -)
Irritabilité	Attaques terroristes (Self +)
Appétit	Déplacements en Irak (Self +/-)
Cyclothymique	Immigration Canada (Self +)
Activités vers un but	Violence physique (Self -)
Fuite d'idées	Interruption scolaire (Self +)
Préoccupations	Apprentissage français (Self -)
Obsession	Morts violentes (Affects -)
Compulsion	

A priori, le caractère répétitif de plusieurs symptômes chez ce troisième participant est particulièrement intéressant. En effet, l'instabilité au niveau des heures de sommeil, de l'appétit et leur tendance à la cyclothymie, les obsessions et les compulsions sont tous des symptômes empreints de répétition. La répétition peut être comprise comme l'incapacité d'exprimer autrement une représentation (Perelberg, 2017). Le vécu particulièrement sujet au trauma de ce participant pourrait-il s'avérer explicatif quant à ces symptômes dits psychopathologiques? Si oui, de quelle façon? Le sujet déploie à outrance et continuellement un contenu psychique non symbolisé. Non symbolisé, car difficilement représentable et dicible. S'exprimer haut et fort à propos des tirs par balle, des explosions, des menaces, des kidnappings dans un cadre non sécuritaire et peu contenant, peut être risqué. En revanche, cette réalité externe effroyable pèse sur le monde interne de l'individu. À défaut de pouvoir nommer le trauma, le sujet en vient à symboliser sa souffrance par des symptômes (Perelberg, 2017). Le déploiement de ce fonctionnement psychique s'exerce dans un espace médian, un espace que Winnicott nomme l'espace transitionnel. Cette répétition n'est pas pour autant péjorative, au contraire. Cette compulsion de répétition, notamment dans les symptômes faisant appel au trouble obsessionnel compulsif, peut être comprise comme une amorce à un processus de symbolisation (Dumet, 2014). De plus, cet espace transitionnel disponible n'est peut-être pas suffisamment contenant pour soutenir l'excès du trauma. Rappelons-nous ici de la notion de *handling* de Winnicott (Lehmann, 2009). Cette fonction contenante de la mère de par les soins qu'elle prodigue à l'enfant permettant de réguler les excitations externes que le nourrisson ne saurait gérer par lui-même, car trop intenses. Bref, l'absence de symbolisation des événements sujets au trauma chez ce participant, déplacements forcés, attaques terroristes et morts violentes de proches, pourrait expliquer en partie la présence de symptômes à caractère cyclothymique et répétitif.

L'irritabilité, l'augmentation d'activités orientées vers un but, la fuite des idées et le caractère cyclothymique du sommeil et de l'appétit sont tous des symptômes pouvant être liés à l'hypomanie (Ferron, 2016). En revanche, il nous apparaît tout à fait légitime de se questionner sur le sens porté par l'apparition de ces symptômes. Ce participant a vécu de nombreuses pertes humaines violentes où on lui a arraché ses proches dans les circonstances atroces de la guerre. Selon Freud (1917, 2004), l'hypomanie du deuil semble avoir une fonction antidépressive. Refusant d'entrer dans la phase dépressive qu'implique le deuil, l'individu se tournerait vers un pôle diamétralement opposé : l'hypomanie. En réalité, l'hypomanie n'est pas étrangère à l'exaltation de l'humeur et la propension à accomplir différentes activités, tout comme le sentiment de triomphe qui nous habite suite à nos accomplissements ayant nécessité de surmonter parfois de durs obstacles (Freud, 1917, 2004). En revanche, le sujet hypomaniaque n'a pas intégré cette perte douloureuse qui l'aurait plongé dans un état mélancolique

(Freud, 1917, 2004). Il part rapidement à la conquête d'objet à investir à défaut de vivre la perte. Le participant a d'ailleurs rapidement fui, avec agilité, l'approfondissement d'un dialogue impliquant ces pertes, nous affirmant que « *si on voulait parler de tous ces détails, on pourrait en parler, on en parlerait jusqu'à demain matin* ». Cette fuite est d'ailleurs un autre mécanisme de défense du *Moi* pour se défendre contre l'angoisse associé à ces pertes. Bref, le refus d'intégrer psychiquement ces pertes plonge le sujet dans une fuite où l'énergie nécessaire à la représentation de l'objet perdu est dissipée (Freud, 1917, 2004). De plus, l'incapacité du participant à symboliser les pertes vécues de ses camarades, d'amis, d'un membre de la famille et d'un enseignant bloque le travail du deuil avant la phase dépressive (Bacqué et Hanus, 2014). Suivant ce travail réflexif, l'hypothèse d'un travail de deuil compliqué, voire pathologique, serait potentiellement à l'origine de ces symptômes s'apparentant à l'hypomanie.

En somme, on note chez ce participant la présence de plusieurs symptômes rappelant le trauma et le deuil. De plus, ces symptômes semblent intimement reliés à des événements non symbolisés du parcours migratoire.

#### **4.3.4 Symbolisation et santé mentale du quatrième participant**

Ce quatrième participant montre beaucoup de symptômes psychopathologiques : symptômes agoraphobiques, paniques, somatiques, dépressifs, dysthymiques, de séparation et post-traumatiques. Quant à la symbolisation, le participant se situe principalement dans l'affect négatif, la peur, et il en est encore parfois à l'intégration de l'événement au monde interne. Le tableau 8 ci-dessous montre en détail la symptomatologie et la symbolisation de ce participant.

Tableau 8 : Symptômes et symbolisation du quatrième participant (Turpin-Samson, 2018)

QUATRIÈME PARTICIPANT	
SYMPTÔMES	SYMBOLISATION
Stress en public	Absence père (Self +)
Évitement	Déplacement forcés (Externe)
Palpitation	Pertes relationnelles (Affect -)
Chaleur au cœur	Fouille (Affect -)
Peur séparation	Immigration Canada (Affect -)
Peur être dans un lieu dont les parents ignorent	Décès violent oncle (Affect -)
Cauchemars répétitifs	Violence collective (Affect -)
Rêves répétitifs	
Dessins répétitifs	
Culpabilité	
Impuissance	
Diminution plaisir	
Torpeur	
Faible estime de soi	
Fatigue	
Sommeil agité	
Pertes de poids	
Maux de gorge	
Nausée	
Vomissements	

Les chaleurs au cœur, les vomissements, les nausées, les maux de gorge et les palpitations sont tous des symptômes d'ordre somatique. Nachin (2006) contextualise les symptômes somatiques comme étant le résultat d'une intégration exclusive au soma, au corps, et non au psychique. Il parle d'un « état corporel

du deuil » rappelant les circonstances de la perte et laissant présager un deuil complexe (Nachin, 2006). Dans le cas qui nous intéresse, il arrive fréquemment que le participant vomisse suite à l'ingestion de ses repas. Le décès violent de son oncle maternel est aussi marqué par des actes cannibaliques : « *On a abattu [mon] oncle pour le manger* ». Se pourrait-il que cette difficulté d'absorption des aliments chez l'adolescent soit symboliquement liée à cet aspect cannibalique de la perte humaine vécue et introjectée dans le soma? Ce massacre barbare et déshumanisant risquerait fort probablement de perturber profondément l'organisme si intégré directement à la psyché, car il est difficilement symbolisable. D'autant plus que la réaction des membres de sa famille quant à cette perte brutale rend difficilement possible l'élaboration d'une symbolisation. N'oublions pas que la mère s'est isolée durant une semaine après avoir reçu cette terrible nouvelle. Bref, la brutalité et l'inhumanité de cette perte sont difficilement recevables et intégrables à la psyché. Pour protéger l'organisme, le trauma est projeté vers le soma et dissocié de la psyché. Soulignons tout de même que le jeune a présenté l'événement par la parole, malgré qu'il ne se le soit pas re-présenté psychiquement. D'ailleurs, suivant la mention brève de cet événement, un silence se fut sentir lors de l'entrevue. Ces silences sont souvent le reflet de l'arrêt de la symbolisation (Laub, 2015).

Ensuite, ce participant montre plusieurs signes post-traumatiques. Commençons d'abord par traiter les symptômes revêtus de répétitions (cauchemars, rêves, dessins). En parcours péri migratoire, le participant rapporte faire beaucoup de cauchemars dans lesquels un monstre veut le dévorer. Symboliquement, un monstre représente ce qui est contre nature et que l'on désire fuir à tout prix (Paré, 2004). Parallèlement, ce jeune évite de regarder des images à la télévision lui rappelant la guerre. Tel qu'exposé dans l'analyse du troisième participant, la composante répétitive peut être interprétée comme étant le signe d'une incapacité à symboliser autrement un vécu traumatique. Par contre, il s'agit tout de même d'une amorce à la symbolisation. Il n'est donc pas étonnant de constater que cet adolescent se situe principalement au niveau des affects négatifs. Une troisième composante post-traumatique chez ce jeune est l'altération de l'humeur, notamment par un sentiment de peur, de culpabilité, d'impuissance, de perte de plaisir et de fatigue. Plus spécifiquement, il mentionne avoir peur de la mort. Ultimement, il est normal de craindre la mort. L'être humain refuse difficilement qu'il puisse avoir une fin à sa vie. La foi en Dieu et la promesse d'une vie éternelle suite à la mort montrent bien ce refus. Quoique nous ayons une certaine conception de la mort, celle-ci est enfouie en nous et échappe à notre conscience (Bersay, 2008). Mais qu'arrive-t-il lorsque l'humain est confronté à cette fin brutale? Or, c'est exactement ce à quoi notre participant a dû faire face contre son gré. Non seulement a-t-il été confronté à la mort, mais celle-ci s'est avérée inattendue et violente. Cette rencontre avec la mort rappelle au sujet qu'il est mortel. Craindre la



mort, c'est donc affirmer son désir de vivre (Pasche, 1996). On ressent également beaucoup de culpabilité chez le participant. Ne connaissant la cause de cette culpabilité, il nous apparaît a priori ardu d'interpréter ce symptôme. Néanmoins, la culpabilité consciente peut être le résultat d'un désir de destruction de l'objet permettant ainsi son désinvestissement et donc le deuil (Lechartier-Atlas, 2003). Notons également la baisse de plaisir vécu par le participant. Baisse de plaisir et donc, désinvestissement libidinal, c'est-à-dire baisse d'investissement de l'énergie psychique en un objet. L'impuissance est quant à elle le reflet d'une incapacité à gérer l'excitation du monde externe (Perelberg, 2017). Pensons une fois de plus à la surabondance environnementale engendrée par le trauma. De la même façon, rappelons-nous le résultat de conflits intrapsychiques qui occasionne l'état de la fatigue. Ces forces psychiques internes antagonistes créent de la discordance au sein de l'organisme. Chez notre quatrième participant, il semble évident que l'absence de symbolisation coïncide avec un effort effréné de l'organisme à garder le contenu traumatique refoulé.

Enfin, on constate chez ce participant peu de symbolisation. L'incapacité à symboliser des événements traumatiques et les circonstances aggravantes des deuils à accomplir semblent donner naissance à un déploiement complexe de la psyché afin de préserver un équilibre. Ces symptômes, certes nombreux, sont en réalité un appel à la vie de par leur fonction protectrice.

#### **4. 4 Analyse de l'expérience scolaire des participants**

Enfin, l'expérience scolaire est également un concept d'intérêt au sein de cette recherche. Dans cette section, nous exposons les différentes visions du milieu scolaire de chaque participant.

##### **4.4.2 Expérience scolaire du premier participant**

L'expérience scolaire du premier participant est tout particulièrement pertinente quant à l'analyse théorique de l'expérience scolaire, car elle s'imbrique à merveille avec la vision de l'institution scolaire de la théorie de Rochex (2009). Rappelons-nous que selon cet auteur (Rochex, 2009), l'institution scolaire est le construit du patrimoine social d'une société donnée. Dans ce cas, il fut fort intéressant de constater que le jeune souligne cette rencontre culturelle grâce au médiateur scolaire. Lorsque questionné sur son expérience scolaire, le jeune nous explique certaines sorties culturelles auxquelles il a assisté grâce à l'école. Parmi celles-ci : la cabane à sucre. Il nous mentionne que *«J'aime beaucoup découvrir les autres cultures et je préférerais découvrir quelque chose de cette culture»*. L'élève perçoit que le Québec comme une province distincte des autres en raison de la langue française : *« Je pense que ici la société québécoise c'est une exceptionnelle parce que Canada tout parle anglais et ici au Québec, on*

*parle en français* ». Il voit en l'apprentissage de la langue française une facilitation quant à son intégration dans la société d'accueil. Notamment, l'apprentissage du français lui permet d'entrer en relation avec autrui puisqu'il s'agit du dénominateur commun entre les citoyens québécois : «*Toutes les nationalités ici au Canada ils doivent parler en français, alors on a quelque chose on peut le faire ensemble comme parler en français* ». La valorisation de l'instruction par la cellule familiale est aussi fort pertinente (son frère fait actuellement des études en médecine et son père est avocat). Partageant une vision plutôt commune entre son éducation précédente, l'école québécoise s'inscrit dans une continuité : «*Je pense ici, l'école d'ici comme en Syrie l'école privée parce que comme l'école privée en Syrie c'est la même chose ici comme ici l'école [nom de l'école] c'est pas une école privée, mais c'est la même*». À moyen long terme, il envisage de terminer ses études secondaires et songe à entamer des études universitaires afin de devenir pharmacien :

*Je travailler maintenant pour finir l'accueil, après je veux voir si j'ai le courage pour faire ici tout, ma vie ici ou en Syrie, je veux finir le secondaire maintenant, après l'accueil, je ne sais pas ici les professions c'est très difficile comme un docteur, être un docteur c'est très difficile ici. Alors je ne sais pas [...] Je veux être pharmacien.*

Ainsi, ce discours cohérent entre le passé, la famille et l'école québécoise permet une expérience scolaire positive basée sur le plaisir, l'apprentissage, les rencontres culturelles et l'avenir. De plus, cette expérience scolaire empreinte d'une symbolique positive, théoriquement, favorise un investissement scolaire de plus grande envergure. C'est d'ailleurs exactement ce que l'on observe chez ce participant.

#### **4.4.2 Expérience scolaire du deuxième participant**

On aperçoit chez le deuxième participant une vision ambivalente à tendance positive quant à son expérience scolaire. Il se heurte rapidement à une dure réalité : reprise de sa scolarité après une période d'arrêt, apprentissage de la langue française et sous classement selon son âge :

*Donc il y a eu la guerre et [cela m'a] retardé dans ce qui est scolaire [...] La langue française est un peu difficile [...] [Si j'étais] en Syrie maintenant [je devrais] être au CÉGEP, déjà au CÉGEP donc c'était frustrant d'arriver et de ne pas maîtriser la langue et donc commencer à devoir apprendre la langue pour pouvoir suivre après les apprentissages.*

Il s'est aussi fixé un objectif et il compte bien l'atteindre : terminer son secondaire, obtenir un diplôme de maître-nageur, aller au collège en coiffure et commencer à travailler. De plus, à l'exception de son retard scolaire qui suscite beaucoup d'émotions négatives, l'expérience scolaire est tout de même généralement positive, car elle représente un lieu d'échanges et de rencontres avec la société d'accueil. L'amitié en est aussi une composante importante : «*Discuter un peu avec [mes] amis [...] [J'] aime rire*

*avec eux*». Les apprentissages réalisés à l'école lui semblent aussi très importants. D'ailleurs, lorsqu'il a été contraint de cesser l'école puisque les enseignants ont déserté en raison de la guerre, il poursuivait tout de même ses apprentissages, malgré l'absence d'évaluation et de reconnaissance officielle : «*Mais il n'y avait pas d'échec, de réussite, c'était juste de l'éducation, commencer à devoir apprendre la langue pour pouvoir suivre après les apprentissages [...] [Je dois] commencer à devoir apprendre la langue pour pouvoir suivre après les apprentissages*». Enfin, il perçoit aussi l'école comme un tremplin vers l'avenir :

*[J'aimerais] terminer [mon] secondaire et aller au collège, car [je n'aime] pas étudier, [j'aime] faire quelque chose de pratique, travailler [...] [Je sais que j'ai] un futur ici, les gens qui font des études professionnelles ici au Québec, c'est eux qui trouvent de l'emploi après. Plus que les gens qui font de grosses études.*

L'obtention de son secondaire cinq lui permettra de poursuivre ses études professionnelles et ainsi intégrer le marché du travail. Il montre également des affects positifs quant à l'apprentissage du français et son retour à l'école : «*[J'aime] apprendre le français, pour avoir une langue de plus*».

#### **4.4.3 Expérience scolaire du troisième participant**

L'expérience scolaire du troisième participant est majoritairement négative. Effectivement, un sentiment d'indifférence prône : «*[Apprendre le Kurde] m'aurait servi à rien [...] c'était [aller à l'école en Syrie] pas bon et c'était pas mauvais [...] [Ne pas aller à l'école] dérange pas [...] [je ne suis] pas très content et [je ne suis] pas mécontent non plus [de recommencer l'école]*». Un sentiment d'obligation envers les tâches scolaires est aussi présent : «*[Je fais mes devoirs et j'étudie] parce que c'est demandé*». Précédent son parcours migratoire, l'expérience scolaire de ce jeune était négative en raison de la violence physique dont il était régulièrement victime. Cette violence est d'ailleurs associée à l'obligation : «*Si [je] ne fais pas [mon] devoir, l'enseignant [me] frappe*». Quant aux affects reliés au milieu scolaire, on constate la présence d'affects positifs lorsque le jeune n'est pas à l'école et qu'il n'est pas victime de violence physique de la part de ses professeurs : «*Ce [que j'aime] ici, [c'est qu'] il y a du respect et on ne frappe pas les élèves*». Rochex (2009) souligne qu'une attitude d'indifférence envers l'institution scolaire crée une distance avec l'élève. C'est exactement ce que nous constatons dans le cas de ce participant. On voit un intérêt prononcé envers le milieu du travail potentiellement au détriment du milieu scolaire :

*[P3]: Les enseignants qui sont éduqués qui ont continué leur éducation, quand ils ont vécu la guerre, ils sont devenus pauvres, ils ne pouvaient pas travailler. Par contre, les gens qui ont des professions et même pendant la guerre, ils ont quitté leur pays, ils ont travaillé ailleurs, ils pouvaient continuer leur vie. Donc, pour ça l'emploi a beaucoup de valeur [...]*

*[Intervieweuse] : Si on te disait demain matin qu'on te donnait un emploi et que tu pourrais arrêter l'école?*

*[P3]: Bien sûr [je] commence l'emploi.*

Outre l'obligation, le participant arrive tout de même à attribuer différentes symboliques secondaires à l'institution scolaire : la continuité : « *L'important maintenant c'est de terminer l'école* », les apprentissages : « *[Apprendre une nouvelle langue me] motive aussi [...] En fait là-bas [en Syrie], [j'y allais] pour apprendre* » et l'amitié : « *Il n'y a pas quelque chose précis [qui me motive à aller à l'école], mais il y a [mes] amis* ». Cette présence de symboliques secondaires pourrait par ailleurs expliquer l'investissement ambivalent de l'adolescent. Par exemple, il se décrit comme n'étant « *pas comme eux [les élèves qui étudient beaucoup], j'étudie pour un quart d'heure, une demi-heure, maximum une heure, mais je ne suis pas comme eux. J'étudie, mais pas comme eux* ».

#### **4.4.4 Expérience scolaire du quatrième participant**

Ce qui est intéressant dans le cas de notre quatrième participant, c'est de constater l'influence du contexte et le maintien d'une même symbolique de l'expérience scolaire. Rappelons comment l'amitié est particulièrement importante dans l'expérience de ce jeune. Ce faisant, on constate que cette symbolique peut avoir un effet positif et négatif en fonction du contexte : « *Parce que ici quand la cloche sonne, [je] descends, personne ne vient jouer avec [moi, je] reste seul tout le temps. Par contre, en Syrie, toute l'école jouait avec [moi]* ». On observe que la rencontre de l'Autre à l'école est amoindrie et que cela cause de la solitude chez le participant. L'élève immigrant entre en contact avec sa société d'accueil, entre autres, par l'intermédiaire de l'institution scolaire. Considérant que l'expérience scolaire de cet élève est principalement fondée sur une dimension sociale et que beaucoup d'affects négatifs y sont désormais reliés, il n'est pas étonnant d'observer un désinvestissement scolaire et une baisse de motivation chez cet élève.

Il préférerait rester à la maison plutôt que d'aller à l'école, il dit ne pas être motivé à aller à l'école : « *Non [je ne suis] pas motivé [...] [J'aimerais] rester à la maison* ». De plus, il semble sous-estimer ses compétences : « *[Mes notes] ne sont pas très bonnes [...] Parce que je ne travaille pas comme il faut [...] Il y a beaucoup de fautes [dans mes devoirs]* ». Il vit aussi beaucoup de solitude à l'école : « *[Je] reste tout le temps tout seul [...] [Je] n'en [amis] ai pas* ». Il possède un rapport au savoir assez négatif et explicite : « *[Je n'aime] pas l'école* ».

En somme, ce quatrième chapitre rapporte le parcours migratoire des quatre participants, et ce, dans une perspective systémique. On constate la présence d'événements potentiellement traumatiques et sujets au processus de deuils tels que la migration forcée, l'intimidation, l'islamophobie, les attaques terroristes, la mort d'êtres chers parfois de façon très violente, l'exposition à la violence physique et psychologique. Les participants ont symbolisé ces événements à différents degrés et présentent, pour la plupart, plusieurs symptômes pouvant être de nature psychopathologique. Leur expérience scolaire est pour certains empreinte d'affects positifs, alors que pour d'autres, elle suscite des affects négatifs ou alors de l'indifférence.

## CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Suite à l'analyse des résultats, nous avons pu observer différentes tendances nous permettant de répondre à nos objectifs de recherche. Tout d'abord, nous avons observé que plusieurs éléments psychosociaux du parcours migratoire font appel au processus de symbolisation. Dans un deuxième temps, le processus de symbolisation semble déterminant en ce qui a trait à la qualité de la santé mentale. Par la suite, nous avons constaté le rôle primordial du processus de symbolisation dans l'interrelation entre le parcours migratoire, la santé mentale et l'expérience scolaire. Enfin, nous proposons quelques pistes d'intervention en milieu scolaire et nous soulignons les limites de cette et recherche.

### 5.1 Les éléments psychosociaux du parcours migratoire et symbolisation

Suite à notre analyse, nous avons relevé plusieurs éléments potentiellement traumatiques relatés dans le discours des participants nous permettant de répondre à notre premier objectif spécifique. Les ruptures relationnelles, les pertes d'objets, les violences psychologiques, les déplacements forcés, les attaques terroristes, les menaces de mort, les kidnappings, la mort d'êtres chers, les décès particulièrement violents sont tous des événements ayant fait appel au processus de symbolisation.

### 5.2 Symbolisation et santé mentale

A priori, plusieurs facteurs circonstanciels et environnementaux peuvent influencer l'issue traumatique (Josse, 2011; Bousquet Des Groseilliers, Marchand et brunet, 2006; Pumariéga, Rothe et Pumariéga, 2005). Nous avons pu observer l'effet, indirecte certes, de ces facteurs sur la qualité de la santé mentale de nos participants. Pensons notamment à l'intensité et la gravité de l'événement lorsque notre quatrième participant qui, rappelons-le, présente une quantité importante de symptômes de nature post-traumatique, a appris la mort violente et empreinte de cannibalisme d'un membre de sa famille. De la même façon, le degré d'exposition à l'événement traumatique (durée, fréquence et récurrence) de notre troisième participant est plutôt élevé : kidnappings de connaissances, assassinat et morts violentes de proches, déplacements forcés nombreux, menaces de mort, etc. Pensons enfin à la réaction d'isolement de la mère de notre quatrième participant quant à l'événement traumatique. En contrepartie, soulignons également la présence de certains de ces facteurs dans le parcours migratoire de nos deux premiers participants démontrant moins de symptômes de nature psychopathologique. C'est pour cette raison que nous soutenons que les éléments environnementaux sont certes nécessaires à la compréhension du trauma, mais insuffisants. Dans son essai *Au-delà du principe de plaisir*, Freud (1921) souligne notamment les différences réactionnelles entre les individus quant à un événement potentiellement traumatique en fonction de la capacité de contenance et de protection de leur organisme psychique. En effet, certains

individus sont davantage en mesure de repousser les excitations potentiellement traumatiques ou alors de les amoindrir afin qu'ils soient plus acceptables et assimilables. Bref, certains individus sont plus enclins à mobiliser leur énergie psychique à cet effet alors que d'autres sont plus vulnérables, car leur énergie psychique est préalablement déployée pour la gestion de conflits intrapsychiques (Crocq, 2003). Un même événement peut donc entraîner une réaction traumatique chez l'un et une acceptation chez l'autre. Prenons l'exemple de nos deux participants chrétiens dont plusieurs membres de leur communauté ont été kidnappés. Chez l'un, on constate une réaction traumatique, de la rancune et une incapacité d'acceptation, alors que chez l'autre, on y voit une intégration positive, car cela a facilité son immigration. À l'issue de notre recherche, nous croyons que même si le parcours migratoire des adolescents réfugiés peut contenir des événements à haut potentiel traumatique, la symbolisation, quant à elle, est primordiale. De plus, nous soutenons que ce n'est pas un rapport de force entre les éléments symbolisés et non symbolisés, mais bien la seule absence d'une symbolisation pour un événement en particulier qui importe. D'ailleurs, le trauma lui-même est un événement isolé, quoique parfois répété, qui est gravé dans la mémoire et ne cesse de refaire surface de par des symptômes de reviviscences (Van der Kolk et Ducey, 1989). La non-symbolisation d'un tel événement se remet constamment en scène telle une catharsis, jusqu'à la mise en mot de celui-ci et donc, de sa symbolisation (Van der Kolk et Ducey, 1989). Mais de quelle façon la symbolisation doit-elle s'exécuter? Y a-t-il de meilleures symbolisations que d'autres? Si oui, pourquoi?

Nous avons observé dans le discours de nos participants ce que l'on pourrait identifier comme une symbolisation à deux niveaux : cognitif et affectif. Faire un sens cognitivement, n'est selon nous, pas l'équivalent de l'intégration et l'élaboration affective d'un événement donné. Ce qui différencierait ces deux modes de symbolisation serait la présence de l'affect dans le discours. D'un côté, nous aurions une attribution cognitive et de l'autre, une intégration sensorielle, l'incorporation de l'affect et une élaboration symbolique personnelle de l'événement traumatique (Miller et Johnson, 2012). En revanche, une intégration principalement cognitive des événements peut agir comme effet tampon à court terme selon nous. D'ailleurs, il n'est pas rare d'observer l'écllosion de symptômes psychopathologiques plusieurs mois après l'arrivée en pays d'accueil sécuritaire, ce que l'on appelle un délai d'apparition (Plagnol, 2002). Miller et Johnson (2012) distinguent la symbolisation de la représentation lexicale. Ils soutiennent que la symbolisation implique l'utilisation d'images, de gestes et de symboles alors que la représentation lexicale correspond à un degré d'abstraction plus élevé où les expériences émotionnelles sont identifiées et communiquées. De plus, ces auteurs intègrent la notion d'alexithymie dans leur explication théorique selon laquelle la verbalisation des affects peine à s'exécuter puisque la relation

entre le corps, l'affect et le langage a pu être affecté négativement par le passé. Dans de tels cas, la symbolisation est peu présente et l'individu fait davantage une description cognitive et utilitaire des événements. Bref, l'alexithymie peut limiter l'intégration de l'affect dans la représentation symbolique des événements potentiellement traumatiques correspondant alors à une élaboration moins personnelle et à connotation plus utilitariste. Il nous paraît important de souligner la composante culturelle de l'alexithymie. En effet, en Syrie l'expression d'émotions, notamment la tristesse, peut être perçue comme étant principalement réservée aux femmes et aux filles (Hassan, Kirmayer et Ventevogel, 2015). Les hommes manifestant leurs émotions peuvent être jugés comme étant faibles (Hassan, Kirmayer et Ventevogel, 2015). Nous avons observé à mainte reprise une telle symbolisation utilitariste chez nos participants, principalement notre deuxième participant. Le fait que celui-ci montre peu de symptômes laisse suggérer que cela est néanmoins plus protecteur, du moins à court terme, qu'une absence totale de symbolisation. Cet effet protecteur serait non seulement lié à la santé mentale, mais également à l'expérience scolaire.

Bref, pour répondre à notre deuxième objectif spécifique, on constate que la symbolisation joue un rôle important dans le développement de symptômes de nature psychopathologique. La non-symbolisation d'événements potentiellement traumatiques risque d'engendrer des symptômes à défaut d'être verbalisés.

### **5.3 L'expérience scolaire et la subjectivité**

L'objectif principal de cette recherche vise à approfondir notre compréhension de l'interrelation entre le parcours migratoire, la santé mentale et l'expérience scolaire. Suite à notre analyse et notre lecture de la littérature à ce sujet, nous en sommes venues à la conclusion que le processus de symbolisation est un élément clé permettant d'élucider cette interrelation, car il en est le dénominateur commun.

Dans *Expérience scolaire et processus de subjectivation* (2009), Rochex expose deux concepts à la frontière de l'expérience scolaire et extrascolaire : l'interdépendance et l'intersignification. Ces deux concepts permettent de nouer la sphère scolaire et extrascolaire de l'adolescent. L'interdépendance fait référence aux ressources dont l'enfant ou l'adolescent dispose afin d'interpréter les demandes de l'institution scolaire et y répondre adéquatement. Le rapport au savoir, au monde et au langage ainsi que les modes d'interprétation sont quelques exemples de ressources disponibles. Quant à l'intersignification, celle-ci fait appel à la capacité du sujet de négocier entre l'adolescent et l'élève qui coexistent en lui. Il s'agit donc de la nécessité de cohérence entre les différentes sphères de vie de l'adolescent grâce à la subjectivation. Parfois, l'interdépendance et l'intersignification entre l'expérience scolaire et



l'expérience familiale peuvent se voir affectées de par une expérience familiale ou individuelle qui demeure douloureuse et qui nécessite une élaboration symbolique. Étant trop envahi par la souffrance d'élaboration symbolique quant à son expérience individuelle passée, l'adolescent ne pourrait investir ses ressources dans son expérience scolaire. N'oublions pas que l'expérience scolaire correspond avant tout à un lieu de rencontre entre la sphère individuelle, tirant ses origines de l'expérience familiale, et la sphère sociale, représentée par l'institution scolaire. Rochex (2009) soutient que le sens précède toujours une demande. Ainsi, si cette ressource est limitée chez le sujet, car omnipotent dans la sphère personnelle et familiale de l'adolescent, l'interdépendance s'en voit donc affectée. La contrainte du réel, des exigences du monde scolaire, social, demande à être appropriée de par la subjectivité et la subjectivation de l'individu. Autrement, il devient difficile pour le sujet d'entrer en relation avec ce monde social et donc de s'approprier le patrimoine social représenté par l'institution scolaire. Dans ce cas de figure, il peut difficilement y avoir des apprentissages culturels durables et profonds. Cette absence d'appropriation personnelle des savoirs ne permet pas l'investissement du contenu des apprentissages. Prenons pour exemple notre premier participant. Celui-ci accordait beaucoup d'importance à l'apprentissage du français, car grâce à la maîtrise de cette langue, il serait plus facile pour lui d'entrer en contact avec les autres. Cette appropriation personnelle du contenu est garante d'investissement scolaire, mais également d'un investissement en ce que l'institution scolaire représente : le patrimoine social. Ainsi voit-on ce même participant valoriser la rencontre interculturelle au sein de cette institution. Pareillement, notre deuxième participant valorise l'apprentissage du français et son retour à l'école. Selon lui, les apprentissages scolaires lui permettront d'obtenir une carrière. Inversement, notre troisième participant n'émet pas une appropriation subjective du contenu vue en classe. Au contraire, il y voit parfois difficilement l'utilité et préférerait quitter l'école afin d'intégrer le marché du travail. De la même façon, notre quatrième participant a une appropriation plus ou moins subjective de la matière. En revanche, le renforcement positif du père qui consiste à s'adonner au jardinage avec son fils et à lui offrir des cadeaux si celui-ci fait des efforts à l'école permet une certaine subjectivation de la matière. Toutefois, celle-ci est régulée de l'extérieur et n'est donc pas foncièrement personnelle. L'interdépendance et l'intersignification sont des composantes qui nous semblent fondamentalement influentes. En effet, la disponibilité psychique et l'accès au processus de symbolisation au sein de la sphère scolaire sont primordiaux afin de garantir l'investissement dans les apprentissages. En revanche, nous soutenons que la survenue d'éléments potentiellement traumatiques et enclins au travail de deuil nécessite une élaboration symbolique dans la sphère personnelle de l'élève. Sans quoi, des symptômes de nature psychopathologique peuvent émerger chez le sujet. Ce faisant, l'organisme à peine a

symboliser l'ensemble de son parcours migratoire. C'est pourquoi sa disponibilité psychique est restreinte quant à la symbolisation du contenu scolaire. Ainsi, l'expérience scolaire s'en voit négativement affectée et l'investissement scolaire réduite. Bref, ce que l'on constate, c'est l'influence de processus psychiques sous-jacents à l'expérience scolaire. Nous croyons que cette explication d'interrelation majoritairement latente s'avère complémentaire aux modèles théoriques mettant de l'avant des contenus manifestes. Prenons pour exemple le modèle explicatif de Hart (2009) selon lequel le trouble de stress post-traumatique engendre des difficultés d'ordre scolaire. Selon ce modèle, l'hypervigilance ainsi que des composantes environnementales telles que des membres de la famille souffrant eux-mêmes d'un trouble de stress post-traumatique ainsi qu'une faible adaptation sont susceptibles d'entraîner des troubles du sommeil menant ainsi à de la fatigue et à des difficultés de concentration. L'hypervigilance serait également source de nuisance à la concentration. Les symptômes relatifs à la reviviscence tels que des cauchemars, des remémorations ou des pensées intrusives entravent le traitement d'information (Dyregrov, 2004). La fatigue combinée à ces atteintes cognitives serait à l'origine d'une piètre performance scolaire.

Dans ce modèle s'intéressant aux contenus manifestes, nous critiquons non pas sa validité, mais bien l'évincement trop évident de la subjectivité dans l'explication du comportement humain. Certes, ces symptômes post-traumatiques entraînent des conséquences cognitives telles que la perte de concentration et l'entrave du traitement de l'information. Mais qu'en est-il de la disponibilité psychique, de la subjectivité et de la subjectivation de l'expérience scolaire? Dans cette course sans fin au diagnostic, les acteurs du monde scolaire peuvent trop facilement se renfermer sur leur propre conception de ce qu'est le «trouble», de ce qui pose problème. Le système scolaire est actuellement organisé de sorte que l'évaluation catégorielle est trop souvent un critère nécessaire à l'obtention de services supplémentaires, contribuant ainsi à taire la subjectivité (MELS, 2017). Or, si nous laissons tomber nos préconceptions et nous nous attardions à ce qui occupe, ce qui pré-occupe, psychologiquement et subjectivement l'espace cognitif de notre sujet, ne serait-ce pas là le retour du balancier? Pour ces raisons, le troisième objectif spécifique de cette recherche visant à explorer l'interinfluence entre la santé mentale et l'expérience scolaire est à observer avec précaution pour ne pas se retrouver piégé dans une telle logique trop réductrice. Nous croyons que le processus de symbolisation est beaucoup plus révélateur que l'influence des symptômes psychopathologiques afin d'expliquer la variation de la qualité de l'expérience scolaire. Bref, le cognitif ne peut être isolé de l'affectif, le symptôme de la symbolisation et la symbolisation de l'expérience scolaire.

En somme, la relation entre la santé mentale et l'expérience scolaire est plutôt indirecte. L'exposition à des événements de nature traumatiques ou nécessitant un travail de deuil peut complexifier le processus de symbolisation de l'adolescent. À défaut de les symboliser, l'adolescent témoigne de ces événements souffrants par la présence de symptômes psychopathologiques. Suivant cette logique, la présence de symptômes suggère une difficulté de symbolisation (Roussillon, 2012). Puisque cette symbolisation est défailante, les ressources de l'individu, principalement les modes subjectifs d'interprétation, se voient limitées. Ce faisant, l'élève se voit difficilement en mesure d'interpréter et de répondre de façon adéquate aux exigences de la sphère scolaire. De plus, l'envahissement des conflits intrapsychiques dans la sphère extrascolaire de l'adolescent ne permet pas la rencontre et la symbolisation de l'expérience scolaire. Bref, l'interdépendance et l'intersignification sont des concepts clés dans la théorie de l'expérience scolaire de Rochex (2009) afin de mettre en relation le parcours migratoire, la santé mentale et l'expérience scolaire ayant tous le processus de symbolisation comme base commune.

#### **5.4 Recommandations : la voix du symptôme en milieu scolaire**

À l'école secondaire, différentes matières relatives au domaine des arts sont offertes : art dramatique, art plastique et danse, sans mentionner toutes les activités parascolaires. Le programme d'éducation est structuré de sorte que l'élève apprenant doit a priori maîtriser un certain nombre de connaissances afin de pouvoir les appliquer par la suite (MEES, 2017). Par exemple, l'élève doit appliquer les techniques gestuelles apprises en classe d'arts plastiques et ce, dans un contexte particulier. La maîtrise des connaissances vues en classe est ensuite sujette à l'évaluation (MEES, 2013). Il en va de même pour les autres matières: français, anglais, éducation physique, etc. Bref, on demande à l'élève d'être créateur à l'intérieur de plusieurs paramètres préalablement définis. Tout comme la subjectivité se heurte rapidement au symptôme dans une conception biomédicale, la créativité, quant à elle, se heurte rapidement au cadre scolaire dans une optique d'évaluation. Dans un cas comme dans l'autre, on prive l'adolescent de son altérité. Si le symptôme est le résultat d'un contenu psychique trop difficile à symboliser de façon manifeste, la créativité est le résultat manifeste de contenus psychiques latents. Donner une voie à la créativité grâce aux arts et à la créativité c'est également donner une voix au symptôme. Il a d'ailleurs été démontré que les élèves avec un trouble de stress post-traumatique ont une plus grande capacité de représentation symbolique que les élèves normaux selon une étude effectuée auprès d'anciens combattants (Miller et Jonhson, 2012). D'ailleurs, plusieurs études soutiennent également les effets bénéfiques d'une telle conception des arts dans un milieu scolaire (Beauregard, 2014; Rousseau, 2014; Rousseau, 2006; Anousheh Machouf, 2009). De la même façon, offrir une période de discussion en classe sur des thématiques faisant appel au vécu des élèves réfugiés favorise une vision

holistique de l'élève à l'école (Papazian-Zohrabian, Lemire, Mamprin, Turpin-Samson et Aoun, 2018). Bref, de telles interventions permettent au milieu scolaire de rencontrer l'altérité en l'élève. Ce faisant, l'élève n'est plus réduit à son rôle d'apprenant. Il est désormais considéré et reconnu comme un être humain pourvu d'affects. Reconnaître son altérité, c'est entrer en *inter-action* avec cet élève. C'est aussi laisser place à un endroit psychique, et non strictement cognitif, à cet élève. Bref, nous soutenons que le milieu scolaire a le potentiel d'offrir un espace contenant et propice à la symbolisation.

### **5.5 Limites de la recherche**

Ce projet de recherche présente plusieurs limites. Ces limitations sont principalement d'ordre conceptuel, méthodologique et linguistique. Au niveau conceptuel, la construction de la deuxième entrevue portant sur la santé mentale ne prend que très peu les limites de l'approche biomédicale en considération. En effet, cette entrevue a rapidement pris une forme impersonnelle, devenant ainsi intrusive et entraînant de par le fait même des limites méthodologiques. Certes, l'identification des symptômes chez les participants nous offre de l'information pertinente quant à la qualité de la santé mentale des adolescents. En revanche, n'aurait-il pas été préférable de délaissier notre rôle d'expert et de laisser cette place au participant ? Après tout, n'est-il pas le meilleur expert de sa subjectivité ? Des questions ouvertes sur son humeur, son appétit, son énergie et son sommeil nous auraient assurément offert des réponses plus valides, car plus authentiques et émanant réellement du sujet et de sa propre subjectivité. Enfin, il serait important d'obtenir de plus amples informations sur l'expérience scolaire. Principalement, connaître le parcours scolaire pré, péri et post migratoire de l'élève. À chaque étape, il est essentiel de connaître plus en profondeur la symbolique attribuée à l'expérience scolaire, aux apprentissages, ainsi que l'investissement de l'élève.

De surcroît, quoiqu'il s'agisse d'un sujet de recherche passionnant, la subjectivité du participant peut parfois être difficile à étudier. Effectivement, le jeune pourrait avoir vécu un événement traumatique lors de son parcours migratoire, mais omettre cet événement, lorsque questionné sur son parcours. Ce faisant, cela pourrait engendrer des conséquences sur la santé mentale et sur l'expérience scolaire du jeune. C'est pour cette raison que nous recommandons fortement de diversifier les sources d'informations. Dans une future recherche, il serait pertinent d'interroger les parents et l'enseignant titulaire afin d'obtenir des sources d'information supplémentaires quant au parcours migratoire de l'adolescent et ainsi, rehausser l'objectivité dans l'analyse des données. L'introduction de ces sources d'information supplémentaire permettrait aussi de décrire une vision beaucoup plus systémique des résultats.

Enfin, l'étude de cette population requiert la présence d'un interprète puisque leur langue maternelle est généralement l'arabe. Or, comme les sujets traités sont parfois délicats et que les questions s'inscrivent dans une perspective précise, il est impératif que cet interprète soit sensibilisé aux objectifs de la recherche. Concrètement, la personne conduisant l'entrevue doit être vigilante quant à l'interprétation du discours de l'élève afin de conserver le plus fidèlement possible le degré de symbolisation de l'élève. Pour ce faire, nous recommandons une période d'échanges préalable avec l'interprète afin d'expliquer plus en profondeur les objectifs de l'étude. Ainsi, le sens des questions serait mieux compris, ce qui réduirait le risque de biais interprétatifs. Brisset, Leanza et Laforest (2013) soulignent la complexité du rôle d'interprète, l'influence des alliances au sein de cette relation triangulaire et les réactions émotionnelles des interprètes dans un cadre de travail portant sur la santé mentale. Bref, clarifier le rôle du partenaire interprète en le familiarisant avec la thématique de recherche et la posture à adopter semble nécessaire.

## CONCLUSION

En conclusion, plusieurs adolescents syriens sont récemment arrivés au Québec et ont fait leur entrée dans le système d'éducation québécois. Pour bon nombre d'entre eux, leur parcours migratoire a été parsemé d'embûches et de défis incroyables. Cette population présente une grande vulnérabilité quant au développement de symptômes de nature psychopathologique pouvant nuire à l'expérience scolaire. Quatre études de cas nous ont permis de constater que certains adolescents réfugiés syriens ont pu être témoins ou victimes de déplacements forcés, de violences collectives, des bombardements, d'attaques terroristes, de kidnappings, de menaces de mort, de morts violentes, de violences psychologiques et physiques, d'exploitation et de pertes d'objets. Les résultats de notre recherche ont souligné l'importance du processus de symbolisation au sein de l'interrelation entre le parcours migratoire, la santé mentale et l'expérience scolaire. Une élaboration symbolique semble être associée négativement aux symptômes de nature psychopathologique et à une meilleure expérience scolaire. À défaut de symbolisation, les ressources psychologiques peuvent être investies de façon prédominante dans la sphère individuelle au détriment de la sphère scolaire. De plus, une lecture systémique du parcours migratoire a permis de relever plusieurs éléments psychosociaux pouvant favoriser ou défavoriser la santé mentale et l'expérience scolaire. Le processus de symbolisation est essentiel à la compréhension de la réalité vécue par les réfugiés. La présence de symptômes peut être comprise comme un signal d'alarme nécessitant l'investissement de l'intervenant dans la vie psychique, subjective et familiale de l'individu. L'expérience scolaire peut être affectée négativement par la symptomatologie psychopathologique, mais le milieu scolaire semble très prometteur en tant que milieu d'intervention. Il importe toutefois de cesser de traiter le symptôme comme étant la cause des difficultés, mais plutôt le résultat des difficultés vécues. Bien que dans la sphère scolaire, les manifestations symptomatiques sont parfois dérangeantes (irritabilité, incapacité à rester en place, difficulté de concentration, etc.), elles ne doivent pas être anéanties à tout prix; au contraire! Elles nous permettent, en tant qu'acteurs actifs de la sphère scolaire, d'ouvrir nos yeux à l'inconnu; à l'altérité. À l'adolescent derrière l'élève. À l'être humain derrière l'apprenant. À l'histoire derrière le symptôme. Certes, cette vision peut sembler d'emblée utopique. Toutefois, lorsque nous étudions la question de plus près, on s'aperçoit rapidement du potentiel non actualisé des ressources déjà en place. Une vision de l'école axée sur la créativité et l'expression libre plutôt que sur la performance permettrait l'élaboration symbolique des événements potentiellement traumatiques vécus lors du parcours migratoire des élèves réfugiés. Dans nos futures recherches, il serait pertinent de documenter l'évolution du processus de symbolisation en milieu scolaire chez les adolescents réfugiés grâce à la création d'un partenariat avec les enseignants de différentes matières.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdel-Khalek, A. M. (2007). Religiosity, happiness, health, and psychopathology in a probability sample of Muslim adolescents. *Mental Health, Religion and Culture*, 10(6), 571-583.
- Absil, G., Vandoorne, C. et Demarteau, M. (2012). Bronfenbrenner, écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé.
- Adam, C. (2012). Jalons pour une théorie critique du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM). *Déviance et société*, 36(2), 137-169.
- Ahmed, S. R., Kia-Keating, M. et Tsai, K. H. (2011). A structural model of racial discrimination, acculturative stress, and cultural resources among Arab American adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 48(3-4), 181-192.
- Alsaker, F. D. (1996). Annotation: The impact of puberty. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(3), 249-258.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Andriessen, I. et Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: A study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural Education*, 13(1), 21-36.
- Asanova, J. (2005). Educational experiences of immigrant students from the former Soviet Union: A case study of an ethnic school in Toronto. *Educational studies*, 31(2), 181-195.
- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th ed., revised. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4e éd. rév.; traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq). Paris, France : Masson.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5e éd.). Arlington, VA : American Psychiatric Publishing.
- Amnistie Internationale. (2013). En Syrie, les milliers de personnes déplacées ne connaissent pas de répit. Repéré à <http://www.amnistie.ca/sinformer/communiques/international/2013/syrie/en-syrie-millions-personnes-deplacees-par-conflit-n-0>
- Amnistie Internationale. (2013). Syrie : Mariage forcé et harcèlement des réfugiés syriennes en Jordanie. Repéré à <http://www.amnesty.fr/Nos-campagnes/Refugies-et-migrants/Actualites/Syrie-mariage-precoce-et-harcelement-des-refugiees-syriennes-en-Jordanie-9326>
- Archambault, I., Brault, M.-C. et McAndrew, M. (2015). *Impact des facteurs psychosociaux, familiaux et des caractéristiques de l'environnement scolaire sur la persévérance des élèves en milieu défavorisé*. Montréal, Québec : GRES, GRIÈS.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 4(1), 141-152.
- Arvisais, C. et Charland, P. (2015). Enjeux éducationnels, curriculum et langue d'enseignement dans les camps de réfugiés: État des connaissances et perspectives de recherche. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 6 (2), 87-93.
- Assan, J.M. Angoisse de séparation et phobie. *Le Coq-héron*, 1(212). DOI 10.3917/cohe.212.0096

- Association Québécoise des Neuropsychologues. (2016). Les fonctions cognitives. Repéré à <https://aqnp.ca/la-neuropsychologie/les-fonctions-cognitives/>
- Audoin-Rouzeau, S. (2000). Corps perdus, corps retrouvés: Trois exemples de deuils de guerre. *Annales*, 47-71.
- Bacque, M.-F. (2003). Deuil post-traumatique: sous l'empire de la terreur: Guerre, mort amère. *Frontières*, 15(2), 32-37.
- Bacqué, M.-F. (2006). *Deuils et traumatismes*. Communication présentée Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique.
- Bacqué, M. & Hanus, M. (2014). Analyse psychologique du travail du deuil. Dans *Le deuil* (pp. 35-41). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bakhshaei, M., Mc Andrew, M. et Georgiou, T. (2012). *Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire : État de la situation et perspectives pour une intervention en faveur de leur réussite*. Repéré à [http://www.ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2014/10/JeunesAsieDuSud\\_RapportOctobre2012.pdf](http://www.ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2014/10/JeunesAsieDuSud_RapportOctobre2012.pdf)
- Banque mondiale. (2016). Infographie : le coût du conflit en Syrie. Repéré à <http://www.banquemondiale.org/fr/news/infographic/2016/02/05/syria-cost-of-war>
- Banque mondiale. (2015). Migration nette. Repéré à <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SM.POP.NETM/countries/1W-CA?display=default>
- Banque mondiale. (2016) République arabe syrienne. Repéré à <http://donnees.banquemondiale.org/pays/republique-arabe-syrienne?view=chart>
- Barrois, C. (1998). Les névroses traumatiques. Paris : Dunod.
- Baubet, T. et Moro, M.-R. (2000). Trauma et cultures. *L'Autre*, 1(3), 405-408.
- Beauregard, C. (2014). Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 41(3), 269-277. doi: 10.1016/j.aip.2014.04.003
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Philadelphie, PA : University of Pennsylvania Press.
- Beck, I.A. et Gomez, M.C. (2010). *Les élèves en intégration linguistique, scolaire et sociale: Mythes et réalités sur leurs défis* [En ligne]. Repéré à [http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2159\\_AQETA.pdf](http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2159_AQETA.pdf) DOC PPT
- Beauregard, C. (2014). Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 41(3), 269-277. doi: 10.1016/j.aip.2014.04.003
- Beiser, M. (2005). The health of immigrants and refugees in Canada. *Canadian Journal of Public Health/Revue canadienne de Sante'e Publique*, 96(2), 30-44. Beiser, M., & Hou, F. (2016). Mental health effects of premigration trauma and postmigration discrimination on refugee youth in Canada. *The Journal of nervous and mental disease*, 204(6), 464-470.
- Benes, M.F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI enjeux*, 125 :146-158.
- Benslama, F. (2001). La représentation de l'impossible. *L'évolution psychiatrique*, 66(3), 448-466.
- Bersay, C. (2008). La peur de la mort. *Études sur la mort* 2(134). Berry, J. W. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. American Psychological Association.



- Berry, J. W. (2003). *Conceptual approaches to acculturation*. American Psychological Association.
- Berry, J. W., Phinney, J.S., Sam, D.L. et Vedder, P. (2010). Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 17-43.
- Bertrand, M. (2007). Situation extrêmes : le difficile chemin de la subjectivation. Dans Aubert, A.E., Scelles, R. et Roussillon, R. (Dir.), *Les dispositifs de soins au défi des situations extrêmes*. Toulouse, France : Érès.
- Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., . . . Ziegler, J. (2008). Étude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. À partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de pédiatrie*, 15(6), 1058-1067
- Bisson, R. et Ahouansou, P. (2013). *Intégration des jeunes réfugiés en milieu scolaire dans les sociétés francophones en situation minoritaire de cinq provinces : Colombie-Britannique, Saskatchewan, Manitoba, Ontario et Nouvelle-Écosse*. Ottawa, Ontario : Ronald Bisson et associés.
- Blais, L. (1995). Étiologie sociale et santé mentale : ouvertures et fermetures des modèles explicatifs dominants. *Reflète: Revue d'intervention sociale et communautaire*, 1(2), 138-162. doi: 10.7202/026080ar
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 105-123.
- Blanken, L. M., White, T., Mous, S. E., Basten, M., Muetzel, R. L., Jaddoe, V. W., ... & Tiemeier, H. (2016). Cognitive functioning in children with internalising, externalising and dysregulation problems: a population-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-12.
- Bokanowski, T. (2005). Le concept de trauma chez S. Ferenczi. Dans Françoise Brette, *Le traumatisme psychique*, 27-42. doi: 10.3917/puf.pragi.2005.01.0027
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 18, 79-98.
- Bonneville, E. (2010). Effets des traumatismes relationnels précoces chez l'enfant. *La psychiatrie de l'enfant*, 53(1), 31-70. doi: 10.3917/psy.531.0031
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152 : 72-80.
- Bourgeois-Guérin, V. (2015). Deuil ou dépression? Réflexion critique sur la définition de la dépression du DSM 5. *Frontières*, 26(1-2).
- Bousquet Des Groseilliers, I., Marchand, A. et Brunet, A. (2006). La prévention du trouble de stress post-traumatique: Tout n'a pas encore été tenté. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 47(4), 273.
- Brisset, C., Leanza, Y., & Laforest, K. (2013). Working with interpreters in health care: A systematic review and meta-ethnography of qualitative studies. *Patient Education and Counseling*, 91(2), 131-140.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development (2<sup>e</sup>éd. vol. 3). In T. Husen et T. N. Postlethwaite (Dir.), *International Encyclopedia of Oxford, England*: Pergamon Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Brown, C. S. (2015). The educational, psychological, and social impact of discrimination on the immigrant child [En ligne]. Repéré à <http://www.immigrationresearch-info.org/report/migration-policy-institute/educational-psychological-and-social-impact-discrimination-immigra>
- Caron, J., Latimer, E. et Tousignant, M. (2007). Predictors of psychological distress in low-income populations of montreal. *Canadian journal of public health*, 98(1), 35-44.
- Caron, R. (2007). *Les stratégies de survie des palestiniennes du camp de Bourj El Barajneh au Liban*. (Université Laval).
- Castaneda, A. E., Tuulio-Henriksson, A., Marttunen, M., Suvisaari, J., & Lönnqvist, J. (2008). A review on cognitive impairments in depressive and anxiety disorders with a focus on young adults. *Journal of affective disorders*, 106(1), 1-27.
- Castel, P.-H. (2010). Nouvelles histoires d'angoisse...(note sur deux essais récents d'histoire de la psychiatrie et de la psychopharmacologie). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2(21), 211-228. doi : 10.3917/rhsh.021.0211
- Cheng, H., & Furnham, A. (2001). Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health. *Journal of Happiness Studies*, 2(3), 307-327.
- Chiffolleau, S. (2008). La Syrie au quotidien. Cultures et pratiques du changement. *Archives de sciences sociales des religions*, 144, 196-198.
- Chiffolleau, S. (2006). La Syrie au quotidien. Cultures et pratiques du changement. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 115-116.
- Cho, Y. B. et Haslam, N. (2010). Suicidal ideation and distress among immigrant adolescents: the role of acculturation, life stress, and social support. *Journal of Youth Adolescence*, 39(4), 370-379. doi: 10.1007/s10964-009-9415-y
- Cloutier, R. & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3<sup>e</sup> ed.). Montréal : Chenelière éducation.
- Collins, A. (2010). *Apprentissage et contrôle cognitif: une théorie computationnelle de la fonction exécutive préfrontale humaine*. (Université Pierre et Marie Curie-Paris VI)
- Commission Européenne. [ECHO] (2016) Turquie : Crise des réfugiés. Repéré à [http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/turkey\\_syrian\\_crisis\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/turkey_syrian_crisis_fr.pdf)
- Commission Scolaire De Montréal. (2016). Inscription des élèves nés en Syrie. Données de recherche inédites.
- Cooperative for Assistance and Relief Everywhere [CARE]. (2016). Les adolescents, réfugiés syriens, entre traumatisme et exploitation. Repéré à <http://www.carefrance.org/actualite/communiquer-presse-news/2016-04-14,crise-syrienne-adolescents-refugiés-syriens-traumastime-exploitation.htm>
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., McMichael, C. et Sampson, R. (2017). Predictors of secondary school completion among refugee youth 8 to 9 years after resettlement in Melbourne, Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 18(3), 791-805.

- Cossette, A. N. (2013). *Intégration socio-scolaire des adolescents immigrants* (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à [http://www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/Publication/Ediqscope/Ediqscope\\_2013/Ediscope\\_2013\\_\\_No\\_5\\_\\_En\\_ligne.pdf](http://www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/Publication/Ediqscope/Ediqscope_2013/Ediscope_2013__No_5__En_ligne.pdf)
- Cossette, A. N. (2014). Immigration et intégration sociale à l'adolescence, un enjeu actuel pour les écoles de Québec. *Cahiers de l'édiq*, 2(1), 49-59.
- Côté, J. E. et Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.
- Cristini, F., Scacchi, L., Perkins, D. D., Santinello, M. et Vieno, A. (2011). The Influence of discrimination on immigrant adolescents' depressive symptoms: What buffers its detrimental effects? *Psychosocial Intervention*, 20(3), 243-253.
- Croix-Rouge canadienne. (2016). Syrie. Repéré à <http://www.croixrouge.ca/nos-champs-d-action/activites-internationales/developpement-international/moyen-orient-et-afrique-du-nord/syrie>
- Crocq, L. (2003). Stress et trauma. *Le Journal des Psychologues*, (206), 8-12.
- CSDM. (2016). Élèves nés en Syrie inscrits au 30 septembre et après le 30 septembre 2015, selon l'organisme fréquenté et l'année de première inscription. Données de recherche inédites.
- Cyrulnik, B. et Duval, P. (2006). *Psychanalyse et résilience*. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. et Jorland, G. (2012). *Résilience: Connaissances de bases*. Odile Jacob.
- Davis, M., Pelsser, R. et Wallbridge, D. (2002). *Winnicott, introduction à son oeuvre*. Paris : Presses université de France.
- DeBlois, L. et Lamothe, D. (2005). *La réussite scolaire: comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2011). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec: entre réalisme, tradition et innovation. *Canadian Issues (Winter)*, 29-34.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration [En ligne]. Repéré à <https://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/dekoninck-armand-2012.pdf>
- Demazeux, S. (2013). L'échec du DSM-5, ou la victoire du principe de conservatisme. *L'information psychiatrique*, 89(4), 295-302.
- De Montclos, M.-A. P. et Kagwanja, P. M. (2000). Refugee camps or cities? The socio-economic dynamics of the Dadaab and Kakuma camps in Northern Kenya. *Journal of refugee studies*, 13(2), 205-222.
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2008). La participation à des loisirs organisés à l'adolescence : État des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211-226.
- Desjardins, P. (2013). Pratique professionnelle : DSM 5 et l'évaluation des troubles mentaux. *Psychologie Québec : Pratique professionnelle*, 30(6), 8-11.

- Doraï, M. K. (2011). Iraquis in exile: Migratory networks as a coping strategy. *International Journal of Contemporary Iraqi Studies*, 5(2), 215-229.
- Douville, O. (2012). Collectif: Initiative pour une clinique du sujet. Pour en finir avec le carcan du DSM. *Figures de la psychanalyse*, 2(24), 253-255.
- Dumet, N. (2014). Des enjeux de la compulsion de répétition dans la relation thérapeutique/ Compulsion of repetition into therapeutic relation. *Douleur et analgésie*, 27(2), 82-87.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and child psychology*, 21 (3), 77-84.
- Ebling, F. J. P., & Barrett, P. (2008). The regulation of seasonal changes in food intake and body weight. *Journal of neuroendocrinology*, 20(6), 827-833.
- Ellis, B. H., MacDonald, H. Z., Lincoln, A. K. et Cabral, H. J. (2008). Mental health of Somali adolescent refugees: the role of trauma, stress, and perceived discrimination. *Journal Consult Clinical Psychology*, 76(2), 184-193. doi: 10.1037/0022-006X.76.2.184
- Escobar, J. I. et Vega, W. A. (2000). Mental health and immigration's AAAs: where are we and where do we go from here? *The Journal of nervous and mental disease*, 188(11), 736-740.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis*. New York : Norton.
- European Commission. (2017). *Turkey*. Repéré à [https://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/turkey\\_syrian\\_crisis\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/turkey_syrian_crisis_en.pdf)
- European Commission. (2017). *Syria*. Repéré à [https://ec.europa.eu/echo/where/middle-east/syria\\_en](https://ec.europa.eu/echo/where/middle-east/syria_en)
- Fazel, A. S. (2002). The mental health of refugee children. *Arch Dis Child*, 87, 366-370.
- Ferron, C. (2016). Un deuil à l'adolescence. In *Les psychoses chez l'enfant et l'adolescent* (pp. 177-193). ERES.
- Flett, G. L. et Hewitt, P. L. (2013). Disguised distress in children and adolescents «Flying under the radar» : Why psychological problems are underestimated and how schools must respond. *Canadian journal of school psychology*, 1-16. doi: 10.1177/0829573512468845
- Fluss, J., Bertrand, D., Ziegler, J. et Billard, C. (2009). Troubles d'apprentissage de la lecture: rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques. *Développements*(1), 21-33.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière éducation.
- Fox, P. G., Burns, K.R., Popovich, J.M., Belknap, R. et Stromborg, M.-F. (2004). Southeast Asian refugee children: Self-esteem as a predictor of depression and scholastic achievement in the U.S. *International Journal of Psychiatric Nursing Research*, 9(2), 1063-1072.
- Frankard, A.-C. et Renders, X. (2004). *La santé mentale de l'enfant: quelles théories pour penser nos pratiques?* Bruxelles : De Boeck.
- Frenkel, S., & Deforge, H. (2014). Métacognition et réussite scolaire: Perspectives théoriques. *Psychologie, Education et Vie Scolaire*, 87-113.

- Freud S. (1896). Lettre du 6 décembre 1896, Dans *Lettres à Fliess*, Paris, PUF, 2006.
- Freud, S. (2004). Deuil et mélancolie. Extrait de *Métapsychologie*, 4(86). DOI 10.3917/soc.086.0007
- Freud, S. (2004). Remémoration, répétition et perlaboration. *Libres cahiers pour la psychanalyse* 1(9). DOI 10.3917/lcpp.009.0013
- Freud S. (1916). *Leçons d'introduction à la psychanalyse*. Paris, France : Gallimard.
- Gagné, M.È., Marcotte D. et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage des adolescents. *Revue canadienne de l'éducation*, 34 (2), 77-92.
- Gauthier, M. (2008). *Étude exploratoire sur les expériences de santé et de sion d'adolescents immigrantes de la ville de Québec*. (mémoire de maîtrise). Université Laval : Québec.
- Guay, J.H. (2014). Syrie. [En ligne]. Repéré à <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/pays/SYR/fr.html>
- Gobeil, M. (2016). Où vivent les réfugiés syriens au Canada? Radio-Canada. Repéré à <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/societe/2016/03/02/001-refugies-syriens-canada-quebec-repartition-villes-accueil-privé-public.shtml>
- Godri, I. (2004). Les différentes dimensions de l'intégration des immigrés en Hongrie, Migration internationales : observation, analyse et perspectives – Actes du colloque Les migrations internationales : observation, analyse et perspectives. Association Internationale des Démographes de Langue Française, Budapest, Hongrie. 199-2007.
- Godfrin, J. (2008). Corps, acte et symbolisation. Dans Malengreau, P., Balestriere, L., Godfrind, J. et Lebrun, J. (Dir.), *Ce qui est opérant dans la cire : Des psychanalystes en débat*. Toulouse, France : ERES
- Gori, R. (2010). Le DSM: un dispositif de normalisation idéologique? *Sciences sociales et santé*, 28(1), 109-117.
- Gouvernement du Canada (2014). *Citoyenneté et immigration Canada, faits et chiffres*. Repéré à [http://recherche.gc.ca/rGs/s\\_r?st=s&s5bm3ts21rch=x&num=10&langs=fra&cdn=canada&q=r%C3%A9fugi%C3%A9&st1rt=10&gcfilter=8](http://recherche.gc.ca/rGs/s_r?st=s&s5bm3ts21rch=x&num=10&langs=fra&cdn=canada&q=r%C3%A9fugi%C3%A9&st1rt=10&gcfilter=8)
- Gouvernement du Canada (Mars, 2016). *Impliquez-vous : Bénévolat dans votre région*. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/bienvenue/benevolat.asp>
- Gouvernement du Canada (Février, 2016). *Parrainage de réfugiés syriens*. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/bienvenue/parrainer.asp>
- Gouvernement du Canada (29 février 2016). *#Bienvenueauxréfugiés : jalons et faits importants*. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/bienvenue/jalons.asp>
- Gouvernement du Canada (24 mars 2016). *Réponse du Canada au conflit en Syrie*. Repéré à [http://www.international.gc.ca/development-developpement/humanitarian\\_reponse-situations\\_crisis/syria-syrie.aspx?lang=fra](http://www.international.gc.ca/development-developpement/humanitarian_reponse-situations_crisis/syria-syrie.aspx?lang=fra)
- Gouvernement du Québec. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles* (Rapport Chancy). Rapport déposé au bureau du Sous-ministre. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Grausem, D. (2015). Facteurs d'intégration et de réussite scolaire des jeunes réfugiés au Québec. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec Institut national de la recherche scientifique centre urbanisation culture société). Repéré à <http://espace.inrs.ca/3308/1/Grausem-D-M-Septembre2015.pdf>

- Guay, J.H. (s.d). Adoption de la charte de la langue française (loi 101) à l'Assemblée nationale du Québec. Repéré à <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/2832.html>
- Günther, T., Holtkamp, K., Jolles, J., Herpertz-Dahlmann, B., & Konrad, K. (2004). Verbal memory and aspects of attentional control in children and adolescents with anxiety disorders or depressive disorders. *Journal of Affective Disorders*, 82(2), 265-269.
- Gsanger, K.M. (2005). *The neurocognitive implications of depressive symptoms in youth* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3231526)
- Hadfield, K., Ostrowski, A. et Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada?. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(2), 194.
- Hanus, M. (2006). Deuils normaux, deuils difficiles, deuils compliqués et deuils pathologiques. *Revue psychiatrique* 164 (4), 349-356.
- Har, A. et Rabreau, D. R. (2012). Psychothérapie de l'adolescent avec l'aide de sa famille. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(7), 540-545.
- Harker, K. (2001). Immigrant generation, assimilation, and adolescent psychology well-being. *Social forces*, 79(3), 969-1004.
- 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. doi: 10.1080/02667360903315172
- Harrell-Bond, B. (2000). *Are refugee camps good for children?* (Rapport n<sup>o</sup> SN-1020-7473 ). Cairo, American University in Cairo.
- Hassan, G. (2016, 13 Mai). *Vulnérabilité et résilience des enfants réfugiés syriens*. Congrès de l'Acfas, Montréal.
- Hassan, G., Ventevogel, P., Jefee-Bahloul, H., Barkil-Oteo, A. et Kirmayer, L. (2016). Mental health and psychosocial wellbeing of Syrians affected by armed conflict. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 25(02), 129-141.
- Hassan, G., Kirmayer, L.J. et Ventogel, P. (2016). *Culture, Contexte du conflit, Santé mentale et Bien-Être Psychosocial des Syriens*. Repéré à <http://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/culture-contexte-du-conflit-sant-mentale-et-bien-tre-psychosocial-des>
- Hauswirth, M., Canellini, A. M. et Bennoun, N. (2004). Un improbable refuge. *Psychothérapies*, 24(4), 215-222.
- Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2015). *UNHCR Global Trends: Forced Displacement in 2014*. Genève : UNHCR. Repéré à : <http://unhcr.org/556725e69.html>
- Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2016). Syria regional refugee response. Repéré à <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>
- Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2014). En exil de sa famille depuis deux ans. Repéré à <http://www.unhcr.org/fr/news/stories/2014/7/53da012d9/exil-separe-famille-ans.html?query=famille%20syrie>
- Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2016). Hausse des décès d'enfants en mer : les agences de l'ONU appellent à renforcer la sécurité des réfugiés et des migrants.

Repéré à <http://www.unhcr.org/fr/news/press/2016/2/56c73ca5c/hausse-deces-denfants-mer-agences-lonu-appellent-renforcer-securite-refugies.html>

Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2016). En Méditerranée le bilan s'alourdit depuis début 2016. Repéré à <http://www.unhcr.org/fr/news/stories/2016/5/574e86aba/mediterranee-bilan-salourdit-debut-2016.html>

Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2015). Plus d'un million de personnes ont rejoints l'Europe par la mer en 2015. Repéré à <http://www.unhcr.ca/fr/news/plus-dun-million-de-personnes-ont-rejoint-leurope-par-la-mer-en-2015/>

Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]. (2016). Un être humain sur 13 est déraciné : le déplacement forcé atteint un niveau sans précédent. Repéré à : <http://www.unhcr.ca/fr/news/un-etre-humain-sur-13-est-deracine-le-deplacement-force-atteint-un-niveau-sans-precedent/>

Hurberman, M. et Miles, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>e</sup> édition). London, ND: SAGE Publications.

Institut de la Statistique du Québec. (8 juillet, 2015). *Immigrants selon le groupe d'âge, le sexe et l'état matrimonial, Québec, 2014*. Repéré à

<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/migration/internationales-interprovinciales/604.htm>

Istriyani, R. (2016). Media: causes and strategies to overcome islamophobia (psychological and sociological study). *QIJIS (Qudus International Journal of Islamic Studies)*, 4(2), 201-217.

Jaeger, P. (2009). La santé selon Winnicott : les rapports psyché-soma. *Revue française de psychosomatique* 2(36). DOI 10.3917/rfps.036.0129

Jacques, A., Lamjahdi, S. et Lefebvre, A. (2009). L'adolescence en exil, exil d'adolescence. *Cahiers de psychologie clinique*(2), 177-200.

Jacques, P. (2001). Trauma et culture : De la mémoire collective à la reconstruction psychique. *Cahiers de psychologie clinique*, 17, 189-198.

James, L., Sovcik, A., Garoff F., Abbasi, R. (2014). La santé mentale des enfants et des adolescents réfugiés syriens. *Revue Migrations Forcée*, 47, 42-44.

Jasinskaja-Lahti, I. et Liebkind, K. (2001). Perceived discrimination and psychological adjustment among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland. *International Journal of psychology*, 36(3), 174-185.

Jefee-Bahloul, H., Bajbouj, M., Alabdullah, J., Hassan, G. et Barkil-Oteo, A. (2016). Mental health in Europe's Syrian refugee crisis. *The Lancet Psychiatry*, 3(4), 315-317.

Jeria, M. (2004). 137. Les enfants réfugiés. *Quadrige*, 2, 2321-2336.

Joiner, T. E., Alfano, M. S. et Metalsky, G. I. (1992). When depression breeds contempt: reassurance seeking, self-esteem, and rejection of depressed college students by their roommates. *Journal of abnormal psychology*, 101(1), 165.

Josse, E. (2011). *Le traumatisme psychique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915.

- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles », *Informations sociales*, 7 (143), p. 64-74.
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., . . . Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525. doi: 10.1016/s0140-6736(11)60827-1
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., . . . Refugee, H. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *CMAJ*, 183(12), E959-967. doi: 10.1503/cmaj.090292
- Khanlou, N., Beiser, M., Cole, E., Freire, M., Hyman, I. et Kilbride, K-M. (2002). *Promotion de la santé mentale des jeunes immigrantes : Expériences et estime de soi post-migratoires*. [En ligne]. Repéré à <http://publications.gc.ca/collections/Collection/SW21-93-2002F.pdf>
- Klotz, J.P. (2007, 2 Novembre). Comment se sert-on du symptôme dans la psychoanalyse?, Le Pont Freudien, Montréal. Repéré à <http://pontfreudien.org/content/jean-pierre-klotz-comment-se-sert-du-sympt%C3%B4me-dans-la-psychanalyse>
- La croix. (2012). La situation de la mosaïque en Syrie. Repéré à [https://www.la-croix.com/Religion/Spiritualite/La-situation-de-la-mosaïque-religieuse-en-Syrie\\_NP\\_-2012-11-09-874105](https://www.la-croix.com/Religion/Spiritualite/La-situation-de-la-mosaïque-religieuse-en-Syrie_NP_-2012-11-09-874105)
- Laaroussi, M. V. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, familles, générations*, (6), 1-15.
- Lachal, C. (2001). Des adolescents en guerre. *L'autre cliniques, cultures et sociétés*, 2 (1), 67-85.
- Laetitia Duong, F. K. (2007). Les interactions sociale de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., . . . Viau-Guay, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec: une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182.
- Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75.
- Lamarre, E. (2006). *L'intégration des jeunes immigrants haïtiens au système scolaire québécois : L'exemple du quartier Saint-Michel*, (Maîtrise, Université du Québec à Montréal), Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/3489/1/M9531.pdf>
- Landman, P. (2013). *Tristesse business: le scandale du DSM-5*. Paris : Max Milo.
- Latte Abdallah, S. (2006). *Femmes réfugiées palestiniennes*. Paris : Presse Universitaire.
- Laub, D. (2015). Arrêt traumatique du récit et de la symbolisation : un dérivé de la pulsion de mort ?, *Le Coq-héron* 1(220) DOI 10.3917/cohe.220.0067
- Lavoix, V. (2010). Femmes, pouvoir et voile en Syrie. *Hérodote*, 1 (136), 100-120.
- Lechartier-Atlan, .C (2003). Culpabilités. *Revue française de psychanalyse* 67(5).
- Ledent, J., Aman, C., Garnett, B., Murdoch, J., Walters, J. et McAndrew, M. (2013). Academic performance and educational pathways of young allophones: A comparative multivariate analysis of Montreal, Toronto, and Vancouver. *Immigration and the Life Course*, 40 (1), 35-56.
- Legault G., O.-M. J., Guzman P., Gravel S. et G.Turcotte. (2000). La séparation familiale en contexte migratoire : conflits parents-enfants. *Interactions*, 4(1), 59-76.



- Lengendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> Édition). Montréal : Guérin éditeur.
- Lehmann, J.-P. (2009). *Comprendre Winnicott*. Paris : Colin.
- Lehmann, J.-P. (2011). La clinique de Winnicott. *Le Carnet PSY*, 1(150), 49-52.
- Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. et Steinback, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 171-190.
- Lucas, T. (1997). Influences on the educational experiences of immigrant students in u.s. schools.
- Lustig, S.L., Kia-Keating, M., Knight, W.G., Geltman, P., Ellis, H., Kinzie, J.D., et al. (2004). Review of child and adolescent refugee mental health. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43 (1), 24-36.
- Maarrawi, J. (2013). La réussite scolaire dans l'enseignement professionnel en Syrie et en France, en fonction de l'orientation scolaire après la troisième. Repéré à <https://hal.inria.fr/tel-01077879/document>
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48.
- Maqbool, M. (2012). *Sustained attention and executive functioning in remitted adolescents with bipolar disorder* (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (10169745)
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. Dans Adelson, J. (dir.), *Handbook of adolescent psychology*. New York : Wiley.
- Marcia, J.E (1988). *Common process underlying ego identity, cognitive-moral development, and individuation*. Dans Lapsky D.K. et Clark F.P., *Self, ego and identity*. New York : Springer-Verlag.
- Marcia, J.E. (1993). The ego identity approach to ego identity. Dans Marcia, J.E., Waterman, A., Matteso, D., Archer S. et Orlofsky J.(dir.), *Ego identity*. New York : Springer-Verlag.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.-È. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Marsella, A.J. (2003). Cultural Aspects of Depressive Experience and Disorders. *Health/Clinical Psychology and Culture*, 10 (2). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1081>
- Marty, F. (2011). Traumatisme, une clinique renouvelée. *Le Carnet PSY*(6), 35-40.
- Masten, A. S. et Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. Dans B.B.Lahey et A.E. Zadin, *Advances in clinical child psychology* (p. 1-52). New York : Plenum
- Mauger, G. (2016). Islamophobie. *Savoir/Agir*, 2, 113-121.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25. doi: 10.7202/1019209ar

- McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mertan, B. E. et Husnu, S.(2014). Understanding of “enemy” in Turkish Cypriot children. *Journal of peace psychology*, 20 (4).
- Miller, R. J. II, et Johnson, D. R. (2012). The capacity for symbolization in posttraumatic stress disorder. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 112-116.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/saacc/communautes\\_culturelles/SoutienMilieuScolaire\\_2014-15.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/SoutienMilieuScolaire_2014-15.pdf)
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2013). Cadre d'évaluation des apprentissages. Repéré à [http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine\\_art/artsPlastiques/index.asp](http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_art/artsPlastiques/index.asp)
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). Progression des apprentissages au secondaire. Repéré à [http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine\\_art/artsPlastiques/index.asp](http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_art/artsPlastiques/index.asp)
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2017). Pour une école riche de tous ses élèves. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Ministère de l'Éducation, de l'Éducation Supérieure et de la Recherche (2015). Soutien au milieu scolaire 2015-2016: Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/saacc/communautes\\_culturelles/Soutien\\_milieu\\_scolaire\\_immigration\\_2015\\_2016.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/Soutien_milieu_scolaire_immigration_2015_2016.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration : Formation générale des jeunes- Édition 2013*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/14-00280\\_portrait\\_stat\\_eleve\\_issu\\_immigration\\_2011\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf)
- Ministère de l'Immigration, de l'Inclusion et de la Diversité. (Mai, 2015). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes : 2010-2014*. Repéré à [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits\\_categories\\_2010-2014.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2010-2014.pdf)
- Ministère de l'Immigration, de l'Inclusion et de la Diversité. (Mars, 2016). *Statistiques réfugiés syriens*. Repéré à [http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Statistiques\\_Refugies\\_Syriens.pdf](http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Statistiques_Refugies_Syriens.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS]. (s.d). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définition. Repéré à <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). Intégration linguistique, scolaire et sociale : Paliers pour l'évaluation du français : Enseignement secondaire. Repéré à [http://www.ecoleplurielle.ca/wpcontent/uploads/2014/09/IntLingScolSociale\\_PaliersEvalFrancaisEnsSec.pdf](http://www.ecoleplurielle.ca/wpcontent/uploads/2014/09/IntLingScolSociale_PaliersEvalFrancaisEnsSec.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS]. (2015). Indice de défavorisation par école 2014-2015. Repéré

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices\\_defavorisation\\_ecoles\\_2014\\_2015.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf)

- Moreau, S. Rousseau C. et Mekki-Berrada, A. (1999). Politiques d'immigration et santé mentale des réfugiés : profil et impact des séparations familiales. *Nouvelles pratiques sociales*, 12(1), 177-196
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative health research*, 10(1), 3-5.
- Mundy, K. E., et Dryden-Peterson, S. (2011). Educating children in conflict zones: research, policy, and practice for systemic change: a tribute to Jackie Kirk. New York : Teachers College Press.
- Murray, S. L., Holmes, J. G. et Griffin, D. W. (2000). Self-esteem and the quest for felt security: how perceived regard regulates attachment processes. *Journal of personality and social psychology*, 78(3), 478-498.
- Nachin, C. (2006). Les malades du deuil. *Perspectives Psy* 45(2).
- Nachin, C. (2006). Promenades autour du symbole psychanalytique: anasémie et pratique analytique. *Le Coq-héron*(3), 12-26.
- Noirhomme-Renard, F. et Deccache, A. (2007). La sante physique, mentale et les comportements de sante des adolescents immigrants de première génération. *Archives de Pediatrie*, 14(8), 1020-1027. doi : 1020-1027. doi: 10.1016/j.arcped.2007.02.095
- Nonnon, É. et Goigoux, R. (2007). *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. Institut national de recherche pédagogique.
- Needham, B.L., Crosnoe, R. et Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school : The related role of health problems and educational context. *Social Problems*, 51 (4), 569-586.
- O'Grady, C. P. et Skinner, W. W. (2008). *Guide à l'intention des familles sur les troubles concomitants*. Centre de toxicomanie et de santé mentale.
- Olliff, L., et Couch, J. (2005). Pathways and pitfalls : The journey of refugee people in and around the education system in greater Dandenong. *Youth studies Australia*, 24(3), 42-46.
- Omvidar, R. et Richmond, T. (2003). Immigrant settlement and social inclusion in Canada, Working paper series – Perspective on social inclusion. Toronto, Ontario : The Laidlaw Foundation.
- Organisation des Nations Unies [ONU]. (2016). Un grand nombre d'enfants réfugiés ne sont pas scolarisés, selon un rapport de l'ONU. Repéré à <http://www.un.org/apps/newsfr/storyF.asp?NewsID=37265#>
- Oxman-Martinez, J. (2014). Newcomer children: experiences of inclusion and exclusion, and their outcomes. *Social inclusion*, 2(4).
- Pacione, L., Measham, T., Kronick, R., Meloni, F., Ricard-Guay, A., Rousseau et Ruiz-Casares, M. (2012). The mental health of children facing collective adversity. Dans R. JM (Dir.), *Textbook of child and adolescent mental health*. Gevana: Internation association for child and adolescent psychiatry and allied professions.
- Paré, A. (2004). Monstres et prodiges. *Imaginaire & Inconscient* 1(13).
- Pasche, F. (1996). Peur de la mort, angoisse de mort, défense du Moi. *Revue française de psychanalyse*, 1(160).
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative: postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.

- Papazian-Zohrabian, G. (2004). Deuil et traumatisme psychique de guerre chez les enfants du Haut-Karabagh, Thèse de Doctorat soutenue à l'Université St. Joseph de Beyrouth.
- Papazian-Zohrabian, G. (2008). Psychologie des victimes, in B. Gaillard (Ed.) *Psychologie Criminologie*, Paris : In Press.
- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M-O. Magnan et G. Larochelle-Audet (Directrices). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation Théorie et pratique*. Fides Éducation.
- Papazian-Zohrabian, G. (Décembre, 2014). *Quelles écoles pour la Syrie de demain?* Communication présentée au Colloque Ilasouria.02, Paris.
- Papazian-Zohrabian, G., Rousseau, C., Roy, D., Arauz, M. J., & Laurin-Lamothe, A. (2015). La santé mentale à l'école:«Apprivoiser la complexité!» Évaluation d'une formation-accompagnement. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1..
- Papazian-Zohrabian, G., Lemire, V., Mamprin, C., Turpin-Samson, Aoun, R. (2018). Mener des groupes de parole en contexte scolaire, Guide pour les enseignants et les professionnels. *Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*, Université de Montréal.
- Parmentier, S. (2009). *Comprendre Melanie Klein*. Paris : Armand Colin.
- Pauzé, R. (2016). Présentation du modèle écologique. Repéré à [http://cerfasy.ch/cours\\_modeco.php#s4.1.1](http://cerfasy.ch/cours_modeco.php#s4.1.1)
- Perelberg, R.J. (2017). De l'excès, du trauma et de l'impuissance : répétition et transformations. *Revue française de psychanalyse*, 81(3). DOI 10.3917/rfp.813.0222
- Pesquet, J-B. (2015). Perceptions libanaises des réfugiés syriens au Liban. Repéré à <http://ifpo.hypotheses.org/5340>
- Pessler, R. (1989). Qu'appelle-t-on symboliser ? Une mise au point. *Bulletin de psychologie*, 8(392), 714-726.
- Phiney, J.S. (1991). Ethnic Identity and Self-Esteem: A Review and Integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13 (2), 193-208.
- Phinney, J. S. et Rosenthal, D. A. (1992). *Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome*. In G. R. Adams, T. P. Gullota, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pinel, J.P. (2004). Traumatisme en institutions. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 1(42), 139-149.
- Piwowarczyk, L. A. et Keane, T. M. (2007). Impact of September 11 on refugees and those seeking asylum. *Transcultural psychiatry*, 44(4), 566-580.
- Plagnol, A. (2002). L'attrition de l'espace de représentation dans les syndromes traumatiques. *Revue psychiatrique*, 160 (9).
- Pommier, G. (2004). L'humanisation renverse la tyrannie génétique. *L'Information Psychiatrique*, 80(1), 9-16.
- Porter, G., Hampshire, K., Kyei, P., Adjaloo, M., Rapoo, G. et Kilpatrick, K. (2008). Linkages between livelihood opportunities and refugee–host relations: learning from the experiences of Liberian camp-based refugees in Ghana. *Journal of refugee studies*, 21(2), 230-252.

- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). La recherche qualitative. *Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Pumariega, A. J., Rothe, E. et Pumariega, J. B. (2005). Mental health of immigrants and refugees. *Community Mental Health Journal*, 41(5), 581-597. doi: 10.1007/s10597-005-6363-1
- Qin, D. B., Way, N. et Mukherje, P. (2008). The other side of the model minority story: The familial and peer challenges that faced by chinese american adolescents. *Youth and society*, 39(4), 480-506.
- Quiroga, C., Janosz, M., et Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 35 (2), 277-300.
- Rabain, J.F. (2016). Agonie, clivage et symbolisation. *Carnet psy*, 74, 15-19.
- Renard, F. et Doumont, D. (2004). *Immigration et Santé des adolescents* [En ligne]. Repéré à <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/reso/documents/Dos30.pdf>
- Renzulli, J. (2006). Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent? *Bulletin de psychologie*(5), 463-468.
- Reiboldt, W. et Goldstein, A. E. (2000). Positive coping strategies among immigrant Cambodian families: An ethnographic case study. *Family and consumer sciences research journal*, 28(4), 489-513.
- Revel, J. (2005). *Le vocabulaire de Foucault*. Paris : Ellipses.
- Revollo, H. W., Qureshi, A., Collazos, F., Valero, S. et Casas, M. (2011). Acculturative stress as a risk factor of depression and anxiety in the Latin American immigrant population. *International Review of Psychiatry*, 23(1), 84-92. doi: 10.3109/09540261.2010.545988
- Reydellet, D. (2009). Traumatisme et agoraphobie : être détruit, détruire. *Revue française de psychanalyse* 73(4). DOI 10.3917/rfp.734.1133
- Rocher, J. (2010). Les processus de l'intégration psychologique chez un enfant migrant. *Pratiques Psychologiques*, 16(3), 303-318. doi: 10.1016/j.prps.2009.12.005
- Rochex, J.Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 3 (166), 21-32.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rousseau, C. B., Daignault, K., Petrakos, H., Thombs, B.D., Steele, R. et Hechtman, L. (2014). A Cluster Randomized-Controlled Trial of a Classroom- Based Drama Workshop Program to Improve Mental Health Outcomes among Immigrant and Refugee Youth in Special Classes. *PLoS ONE*, 9(8). doi: 10.1371/journal
- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M. et Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 135. doi: 10.7202/014808ar

- Rousseau, C., Hassan, G., Moreau, N., & Thombs, B. D. (2011). Perceived discrimination and its association with psychological distress among newly arrived immigrants before and after September 11, 2001. *American journal of public health, 101*(5), 909-915.
- Rousseau, C. (2013). Le développement de programmes de prévention pour les enfants immigrants et réfugiés : douter de l'évidence. *Alterstice, 3*(1), 61-66.
- Rousseau, C., Measham, T. et Bathiche-Suidan, M. (2008). DSM IV, culture and child psychiatry. *Journal of the Canadian Academy of Child and adolescent psychiatry, 17*(2), 69.
- Rousseau, C., Moreau, S., Drapeau, A. et Marotte, C. (1997). Politique d'immigration et santé mentale. *Impact des séparations familiales prolongées sur la santé mentale des réfugiés. Rapport de recherche présenté au CQRS.*
- Roussillon, R. Le processus de symbolisation et ses étapes.
- Roussillon, R. (1999). Quelques remarques épistémologiques à propos du travail psychanalytique en face à face. Dans J.Schaeffer et G.Diatkine (Dir.), *Psychothérapies psychanalytiques*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Roussillon R. (2000). *Les enjeux de la symbolisation à l'adolescence*. Conférence dans le cadre du 5ème Congrès International de Psychiatrie de l'Adolescence « Troubles de la personnalité et des conduites à l'adolescence », Aix en Provence, France. Repéré à [http://adolescence.free.fr/old/Volumes/Monogra/ISAP\\_1/FRANCAIS/Resumes.html](http://adolescence.free.fr/old/Volumes/Monogra/ISAP_1/FRANCAIS/Resumes.html)
- Roussillon, R. (2012). *Agonie, clivage et symbolisation* (2<sup>e</sup> éd). Paris : Presse Université de France.
- Schurmans, M.-N. et Charmillot, M. (2007). Les sciences sociales face au paradigme médical: approche critique. *Sociologie santé, 26*(2), 317-336.
- Sheridan, L. P. (2006). Islamophobia pre-and post-September 11th, 2001. *Journal of interpersonal violence, 21*(3), 317-336.
- Sheykhjan, M.T., Jabari, k. et Rajeswari, k. (2014). Self-esteem and academic achievement of high school students. *Cognitive Discourses: International Multidisciplinary Journal, 2* (9) : 38-41
- Simmons, R. G. et Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York : AldineTransaction.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research, 75*(3), 417-453.
- Sirin, S.R., Rodgers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of syrian refugee children*. Washington, DC : Migration Policy Institute.
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T. et Rogers-Sirin, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: a longitudinal investigation. *Development Psychology, 49*(4), 736-748. doi: 10.1037/a0028398
- Souria Houria. (2015). Understanding the Syrian conflict. Repéré à <http://souriahouria.com/27914-2/>
- Smadja, C. (2003) La fatigue, symptôme et signe de la négativité psychique. *Revue française de psychosomatique 2*(24). DOI 10.3917/rfps.024.0033
- Stanislav. S. (1997). Débat autour d'un livre - Rochex (Jean- Yves). — Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité. *Revue française de pédagogie, 119*, 141-146.
- Statistique Canada. (5 aoput, 2015). Faits et chiffre - Apperçu de l'immigration : Résidents permanents. Repéré à <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/01.as>

- Stephan, L. (2016). À Alep, les gens restent chez eux attendant de mourir. *Le monde fr*. Repéré à [http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2016/04/30/a-alep-les-gens-restent-chez-eux-attendant-de-mourir\\_4911435\\_3218.html](http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2016/04/30/a-alep-les-gens-restent-chez-eux-attendant-de-mourir_4911435_3218.html)
- Steinmayr, R. et Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Stewart, T. et Suldo, S. M. (2011). Relationships between social support sources and early adolescents' mental health: The moderating effect of student achievement level. *Psychology in the Schools*, 48 (10), 1016 – 1033. doi: 10.1002/pits.20607
- Stewart, J. (2010). *Supporting refugee children: Strategies for educators*. University of Toronto Press.
- Sweeney, J. A., Kmiec, J. A., & Kupfer, D. J. (2000). Neuropsychologic impairments in bipolar and unipolar mood disorders on the CANTAB neurocognitive battery. *Biological psychiatry*, 48(7), 674-684.
- Tan, S. (2002). *Internalizing symptoms, executive functions, and academic performance* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3444450)
- Thabet, A. et Vostanis, P. (1999). Post-traumatic reactions in children of war. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40(3), 385-391.
- Titus, P. (2005). Des vie marchandisées : les réfugiés afghans dans des réseaux de réseaux. *Ethnographie*. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2005/Titus>
- Tobie, N. (2000). Psychothérapie et politique. Les enjeux théoriques, institutionnels et politiques de l'ethnopsychiatrie. *Genèse*, 1(38), 136-159.
- Tousignant, M., Habimana, E., Biron, C., Malo, C., Sidoli-Leblanc, E. et Bendris, N. (1999). The Quebec adolescent refugee project: Psychopathology and family variables in a sample from 35 nations. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(11), 1426-1432.
- Trentacosta, C. J., McLear, C. M., Ziadni, M. S., Lumley, M. A., & Arfken, C. L. (2016). Potentially traumatic events and mental health problems among children of Iraqi refugees: The roles of relationships with parents and feelings about school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(4), 384.
- UNICEF. (2013). Conflit en Syrie, une scolarité en suspens. Repéré à [https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Conflit\\_Syrie%20\\_%20scolarite\\_en\\_suspens\\_2013.pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/Conflit_Syrie%20_%20scolarite_en_suspens_2013.pdf)
- United Nation High Comissioner for Refugee. (2016). *UNHCR'S reaction to Statement of the Eu heads of state and government of Tukey, 7 march*. Repéré à <http://www.unhcr.rs/en/dokumenti/saopstenja-za-medije/reakcija-unhcr-a-izjavu-sefova-drzava.html>
- United Nation High Comissioner for Refugee. (2017). *Syria emergency*. Repéré à <http://www.unhcr.org/syria-emergency.html>
- Université de Montréal. (2017). Le comité universitaire d'éthique de la recherche. Repéré à <http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/les-comites/cuer/>
- Van der Kolk, B. A., & Ducey, C. P. (1989). The psychological processing of traumatic experience: Rorschach patterns in PTSD. *Journal of Traumatic Stress*, 2(3), 259-274.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

- Vansteenkiste, M., Lens, W. et Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées. *Lien social et politiques RIAC*, 35, 87-97.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Verones, G., Castiglioni, M., Tombolani, M. et Said, M. (2012) My happiness is the refugee camp, my future Palestine' : optimism, life satisfaction and perceived happiness in a group of Palestinian children. *Scandinavian journal of caring sciences*, 26, 467-473.
- Vilgis, V., Silk, T.J. et Vance, A. (2015). Executive function and attention in children and adolescents with depressive disorders: a systematic review. *European Child Adolescent Psychiatry*, 24(4), 365-384.
- Wilkinson, L. (2002). Factors influencing the academic success of refugee youth in Canada. *Journal of youth studies*, 5(2), 173-193.
- Williams, J. M. et Currie, C. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. *The Journal of Early Adolescence*, 20(2), 129-149.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. London : Hogarth Press.
- Yeh, C. J. (2003). Age, acculturation, cultural adjustment, and mental health symptoms of Chinese, Korean, and Japanese immigrant youths. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 9(1), 34-48. doi: 10.1037/1099-9809.9.1.34
- Zagefka, H. et Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: immigrant - majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32(2), 171-188.
- Zanchetta, M.-S., Poureslami, M-I. (2006). Littératie en matière de santé dans la réalité des immigrants, sur le plan de la culture et de la langue. *Revue canadienne de santé publique*, 97 (2), 28-33.
- Zeigler-Hill, V. (2011). The connections between self-esteem and psychopathology. *Journal Contemporary Psychotherapy*, 41, 157-164. doi: 10.1007/s10879-010-9167-8
- Ziaian, T., Anstiss, H., Puvimanasinghe, T., & Miller, E. (2017). Refugee Students' Psychological Wellbeing and Experiences in the Australian Education System: A Mixed - methods Investigation. *Australian Psychologist*.



ANNEXE I

Les facteurs d'influence de l'expérience scolaire de l'élève immigrant



FIGURE 1: INFLUENCES ON THE EDUCATIONAL EXPERIENCES OF IMMIGRANT STUDENTS

Factors Relevant to:				
The Individual	Family	Relationship of Native Culture & Country to U.S.	Immigrant Experience	Context within the U.S.
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Personal strengths</li> <li>•Age of arrival</li> <li>•Educational background                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- amount</li> <li>- quality</li> </ul> </li> <li>•Native language</li> <li>•Proficiency in English</li> <li>•Reasons for immigrating</li> <li>•Race/ethnicity</li> <li>•Immigration status</li> <li>•Relationships with family members</li> <li>•Gender</li> <li>•Physical health</li> <li>•Mental health</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Skills and strengths</li> <li>•Educational backgrounds</li> <li>•Proficiency in English</li> <li>•Mobility/transience</li> <li>•Immigration status</li> <li>•Economic resources</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Degree of similarity between home culture and U.S. culture</li> <li>•History of relations between home country and U.S.</li> <li>•Proximity of home country to the U.S.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Linguistic displacement</li> <li>•Cultural displacement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Attitudes toward non-English languages</li> <li>•Attitudes toward the student's language</li> <li>•Presence of others who speak student's language</li> <li>•Status of native country within the U.S.</li> <li>•Presence of others from student's native country</li> <li>•Attitudes toward people of student's race/ethnicity</li> <li>•Presence of others of the same race/ethnicity</li> <li>•Attitudes toward immigrants</li> <li>•Economic resources available</li> <li>•Presence of support services</li> </ul>

Lucas, T. (1997). Influences on the educational experiences of immigrant students in u.s. schools.

**ANNEXE II****Guide d'entrevue élèves**

## Entrevue 1 : Parcours migratoire

1. Comment était-ce avant de devoir quitter la maison?
2. Qu'as-tu pensé lorsque toi et ta famille avez été contraints de quitter votre ville?
3. Quel a été ton parcours migratoire?
4. Comment décrirais-tu ta vie au Canada?

## Entrevue 2 : Problèmes de santé mentale et symptomatologie

1. Comment décrirais-tu ton humeur ces derniers temps?
2. Comment décrirais-tu ton niveau d'énergie?
3. Physiquement, comment te sens-tu dernièrement?
4. Comment se porte ton sommeil?

## Entrevue 3 : Expérience scolaire

1. Quelles sont tes motivations quant à l'école?
2. Que penses-tu de l'école québécoise?
3. Comment se porte tes relations avec tes camarades de classe?
4. De quelle façon est perçue l'école dans ta famille?

