

Université de Montréal

**L'influence de la perte d'un parent et du deuil chez
l'élève de niveau primaire sur sa réussite scolaire**

par

Idriss Khelfaoui

Département de psychopédagogie et andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation

en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)

Option psychopédagogie

Février, 2016

© Idriss Khelfaoui, 2016

Résumé

La réussite scolaire au primaire est déterminante pour la réussite scolaire future de l'enfant. Certains éléments jouent un rôle important dans cette réussite comme la santé psychologique de l'élève et l'implication parentale. Ces dernières peuvent être ébranlées par certaines situations de la vie telle que le décès d'un parent. Ce mémoire porte sur une recherche qualitative effectuée auprès de trois élèves de niveau primaire régulier ayant perdu un parent au cours des deux dernières années. L'objectif de cette recherche est de connaître l'influence que peuvent avoir la perte parentale et le deuil chez l'élève sur sa réussite scolaire. Il existe peu de recherches qui ont été réalisées sur ce sujet et la plupart se sont principalement intéressées à l'influence des conséquences psychologiques du deuil sur la réussite scolaire. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons décidé d'adopter une vision plus globale du développement de l'élève. Le projet de recherche s'intéresse non seulement à l'élève, mais aussi à ses parents et à son environnement scolaire. La recherche s'articule autour de trois concepts : le deuil, la réussite scolaire et l'implication scolaire.

La méthodologie utilisée repose sur une approche qualitative exploratoire et une analyse de contenu. Les participants étaient composés de trois élèves endeuillés et non-immigrants, âgés entre 7 et 10 ans, de leurs parents survivants (deux) et de leurs enseignants titulaires (trois). Les données ont été recueillies à travers des entrevues semi-dirigées avec tous les participants, les bulletins scolaires des enfants et les plans d'intervention scolaire.

Les résultats indiquent que les conséquences psychologiques du deuil peuvent avoir une influence négative sur la réussite scolaire des élèves du primaire. De plus, la perte parentale semble influencer négativement sur le niveau socio-économique de la famille et sur tous les types

d'implication parentale, que ce soit la supervision des leçons, la communication école-famille ou la collaboration du parent avec la communauté. Ces éléments peuvent à leur tour avoir une influence négative sur la réussite scolaire.

Mots-clés : deuil, perte parentale, réussite scolaire, implication parentale, élève de niveau primaire.

Abstract

Elementary school achievement is a determining factor for the student's future academic success. Some elements, like student's psychological health and parental involvement, might play an important role in school achievement but can be undermined by some life events such as parental loss. Our thesis has focused on a research conducted on 3 students of regular elementary school in Montreal, who lost a parent in the last two years. The research aim was to study the influence of both parental loss and bereavement on elementary school children's school achievement. Few studies have been conducted on this subject and most of them have examined mainly the influence of bereavement' psychological consequences on school achievement. In this research, we have adopted a global developmental approach by focusing on the student himself, his parents and his school environment. The research relies on three main concepts: bereavement, school achievement and parental involvement.

The methodology was based on an exploratory qualitative approach and on a content analysis. The participants consisted of 3 bereaved and non-immigrant children, aged between 7 and 10 years old; the surviving parent (2) and their teacher (3). Data had been collected through semi-structured interviews with all participants; children grade reports and school intervention plans.

Our findings show that bereavement' psychological consequences may have a negative influence on school achievement. Moreover, parental loss seems to have a negative influence on student' family social economic status and on all parental involvement types, including helping at home with homework, collaborating with the school and the community. All those elements may influence negatively school achievement.

Keywords : bereavement, parental loss, school achievement, parental involvement, elementary school student.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des figures.....	ix
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
Chapitre 1 - Problématique.....	5
1.1 La réussite scolaire : un enjeu social.....	6
1.2 Le rôle parental dans la scolarité d'un élève.....	7
1.3 L'état de la situation des enfants endeuillés au Québec et les effets du deuil sur l'enfant	10
1.4 Les conséquences du divorce chez les enfants et le rapprochement avec le deuil	13
1.5 Les conséquences du deuil chez l'enfant sur la réussite scolaire et les points manquants dans la recherche sur le sujet	14
1.5.1 Les aspects non étudiés ou non documentés des conséquences du deuil sur la réussite scolaire.....	17
1.6 La question de recherche	18
Chapitre 2 – Cadre théorique.....	20
2.1 Le modèle écologique.....	21
2.2 Le deuil	26
2.2.1 La définition du deuil.....	27
2.2.2 Les étapes du deuil normal	27
2.2.3 Le deuil chez l'enfant.....	29
2.2.4 Les conséquences de la perte d'un parent sur l'enfant	31
2.3 La réussite scolaire.....	32
2.3.1 L'historique du concept de la réussite scolaire au Québec	33
2.3.2 Les facteurs de réussite scolaire.....	34
2.4 L'implication parentale dans la scolarité de l'élève	39

2.4.1 Les rôles parentaux	39
2.4.2 La définition de l'implication parentale dans la scolarité de l'élève et les dimensions retenues pour la recherche	40
2.5 Les questions spécifiques de recherche	42
Chapitre 3 – Méthodologie	44
3.1 L'approche qualitative	45
3.2 Les participants	46
3.2.1 La sélection des participants	46
3.2.2 Le recrutement des participants	48
3.3 Les outils de collecte de données	48
3.3.1 L'entrevue semi-dirigée avec l'élève	49
3.3.2 L'entrevue semi-dirigée avec le parent	50
3.3.3 L'entrevue semi-dirigée avec l'enseignant	50
3.3.4 Les documents scolaires	51
3.4 Les outils d'analyse	51
3.4.1 L'analyse des données	52
3.5 Les considérations éthiques	54
Chapitre 4 – Résultats	56
4.1 La triade Jeanne-Mère-Enseignante	57
4.1.1 Le vécu du deuil	61
4.1.2 Les interactions de l'élève endeuillée avec ses pairs et son enseignant à l'école	71
4.1.3 La parentalité, l'implication parentale et le niveau socio-économique	73
4.1.4 La communication et la collaboration avec l'école	78
4.1.5 La réussite scolaire	82
4.2 La triade Émilie-Mère-Enseignante	83
4.2.1 Le vécu du deuil	85
4.2.2 Les interactions de l'élève endeuillée avec ses pairs et son enseignant à l'école	88
4.2.3 La parentalité, l'implication parentale et le niveau socio-économique	89
4.2.4 La communication et la collaboration avec l'école	92
4.2.5 La réussite scolaire	94
4.3 La triade Karine-Mère-Enseignante	95

4.3.1 Le vécu du deuil.....	96
4.3.2 Les interactions de l'élève endeuillée avec ses pairs et son enseignant à l'école....	98
4.3.3 La parentalité, l'implication parentale et le niveau socio-économique	99
4.3.4 La communication et la collaboration avec l'école	101
4.3.5 La réussite scolaire.....	103
Chapitre 5 – Discussion	105
5.1 L'influence du vécu du deuil sur la réussite scolaire	107
5.2 L'influence du deuil sur les interactions des élèves avec leurs pairs et leurs enseignants à l'école et sur la réussite scolaire	113
5.3 L'influence de la perte parentale sur la famille, sur l'implication parentale scolaire et sur la réussite scolaire de l'élève	114
5.4 L'influence du deuil sur la communication et la collaboration parentale avec l'école et la réussite scolaire.....	117
5.5 Les éléments supplémentaires d'analyse	119
Les limites de la recherche.....	120
Conclusion	123
BIBLIOGRAPHIE.....	138
ANNEXE A : LES THÈMES POUR LE CODAGE.....	148
ANNEXE B : LETTRE AUX DIRECTEURS.....	153
ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS AUX DIRECTEURS	155
ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANT	156
ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENT	159
ANNEXE F- GRILLE D'ENTREVUE ÉLÈVE	163
ANNEXE G- GRILLE D'ENTREVUE PARENT.....	165
ANNEXE H- GRILLE D'ENTREVUE ENSEIGNANT	167

Liste des tableaux

Liste des tableaux..... viii

Tableau I- Les processus du deuil..... 29

Liste des figures

Figure 1 - Le modèle écologique d'Urie Bronfenbrenner	26
Figure II – Le parcours de Jeanne.....	58
Figure III – Le parcours d'Émilie	84
Figure IV – Le parcours de Karine	95

Remerciements

Tout d'abord, je tiens spécialement à remercier ma directrice de mémoire, Garine Papazian-Zohrabian, de m'avoir encadré et accompagné durant tout mon processus académique. Les conseils qu'elle m'a prodigués et les corrections qu'elle m'a apportées furent précieux. J'ai pu compter sur un soutien constant, particulièrement dans les moments difficiles. Je lui en suis très reconnaissant.

Je veux aussi remercier les professeurs Annie Malo et Serge Larivée d'avoir accepté d'être membres du jury et pour tous leurs conseils et leurs recommandations depuis que j'ai débuté la rédaction de mon devis.

J'adresse également un grand merci à Geneviève Audet qui a contribué de façon décisive, à travers ses démarches, au processus de recrutement des participants tout comme j'exprime mon entière gratitude aux élèves endeuillés, aux parents et aux enseignants qui ont bien voulu participer à cette recherche. Sans eux, le projet n'aurait pu être réalisé. Je les remercie infiniment.

Pour terminer, j'aimerais saluer toutes les personnes que j'ai côtoyées à la Faculté des sciences de l'éducation, un milieu intellectuellement stimulant et humainement chaleureux.

Introduction

Les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant. L'influence qu'ils ont sur son développement s'exerce tout au long de sa vie (Lerner, Castelhno, Terry, Villarruel et McKinney, 1995). Le modèle écologique d'Urie Bronfenbrenner a grandement contribué à la reconnaissance de l'influence de la famille mais aussi de l'école sur le développement de l'enfant (Fantuzzo, Tighe et Childs, 2000).

L'école primaire correspond au début du parcours scolaire de l'élève. Cette étape est importante puisqu'elle représente ses premiers pas vers un cheminement qui le mènera jusqu'à l'école secondaire, pour obtenir minimalement un diplôme d'études secondaires. L'obtention de ce diplôme représente un objectif important pour le gouvernement afin de contrer les problématiques économiques et sociales auxquelles sont exposés les élèves qui décrochent (Fortin et Picard, 1999; Lafond, 2008). En effet, le décrochage scolaire pourrait augmenter les chances pour un élève de développer des problèmes de santé, de consommation de drogues et d'alcool ainsi qu'une faible implication économique et sociale (Blanchard, Otis, Pelletier et Sharp, 2004; Chavez, Edwards et Oetting, 1989; McCaul, Donaldson Jr., Coladarci et Davis, 1992). Le décrochage scolaire reste une préoccupation sociale importante et, malgré les mesures et les ressources importantes qui ont été consacrées pour le contrer, il y a encore trop d'élèves qui quittent les bancs d'écoles sans diplôme ni qualification (MELS, 2009).

Plusieurs facteurs semblent contribuer au décrochage scolaire. Ceux reliés à l'élève jouent un rôle déterminant, tels que les troubles de comportement, la motivation scolaire et l'expérience scolaire (Potvin, Fortin et Lessard, 2006). Les facteurs familiaux sont tout aussi importants à prendre en compte. La structure familiale, le niveau de scolarité des parents, la situation économique, l'implication et la participation des parents dans la vie scolaire de l'élève sont souvent soulignés dans les recherches (Janosz, Fallu et Deniger, 2000; Potvin et al., 2006). De plus, la famille représente le premier système par lequel l'élève fait l'acquisition et développe des habiletés sociales et cognitives (Feyfant, 2011).

Étant donné la grande préoccupation que représente le décrochage scolaire, il est important de promouvoir la réussite scolaire des élèves. Afin de favoriser cette réussite, il est nécessaire de

comprendre tous les facteurs ayant une influence négative sur cette dernière et d'intervenir le plus tôt possible dans le cheminement scolaire de l'élève (Potvin et Paradis, 2000).

Nous avons souligné plus haut que les facteurs reliés à l'élève et à la famille sont importants à considérer dans le décrochage scolaire. C'est à partir de là que nous avons commencé à nous demander quels types d'évènements peuvent affecter autant l'élève que sa famille. Nous avons trouvé que la perte parentale serait un évènement pertinent à étudier.

Chaque année, la perte parentale affecte un millier d'enfants au Québec (Régie des rentes du Québec, 2015). Le deuil chez l'enfant constitue une expérience difficile qui pourrait avoir une influence négative sur les différents aspects de son développement et de sa vie (Bacqué et Hanus, 2000). En effet, après la mort d'un être cher, l'enfant peut présenter des difficultés d'ajustement psychologique, le niveau socio-économique de sa famille peut diminuer et le parent survivant peut présenter des difficultés à être impliqué dans la vie de son enfant endeuillé (Dowdney et al., 1999; Hanus, 2008; Tucker, Marx et Long, 1998; Wolchik, Ma, Tein, Sandler et Ayers, 2008).

La perte parentale peut donc affecter le développement de l'enfant (Coyne et Beckman, 2012; Kendler, Sheth, Gardner et Prescott, 2002). Cependant, très peu d'études se sont intéressées à l'influence que pourrait avoir la mort d'un parent sur la réussite scolaire de son enfant (Coyne et Beckman, 2012). Les études qui ont été recensées sur ce sujet ont principalement étudié le lien entre les conséquences psychologiques du deuil et la réussite scolaire. Cependant, il semble y avoir un manque d'études sur les conséquences de la perte parentale sur la famille de l'enfant alors que celle-ci joue un rôle important dans son développement.

Considérant le peu d'études traitant de l'influence de la perte parentale sur la réussite scolaire, nous avons trouvé pertinent de mener une recherche sur ce sujet afin d'accroître les connaissances scientifiques sur ce thème. De plus, la présente recherche explore d'autres aspects qui ont été jusqu'à présent ignorés par la recherche en psychopédagogie. En effet, l'objectif de ce mémoire est de comprendre l'influence de la perte parentale dans un contexte plus large que celui de l'élève lui-même. Nous nous intéresserons aussi aux parents de l'enfant et à l'implication parentale scolaire avant et après la perte. Étant donné que ces facteurs

peuvent jouer un rôle dans la réussite scolaire, notre objectif est de comprendre si la perte parentale peut influencer la réussite scolaire de l'élève de niveau primaire à travers ces mêmes facteurs. Cette recherche s'inscrit dans une perspective écologique large et va nous permettre d'enrichir la littérature scientifique sur ce phénomène psychopédagogique qui reste à explorer. D'un point de vue pratique, il est important de comprendre les effets scolaires de cette problématique chez l'élève de niveau primaire afin de pouvoir développer des interventions efficaces et de sensibiliser le milieu éducatif.

Ce projet de recherche a pour objectif de documenter l'influence du décès d'un parent sur la scolarité de l'enfant. Le premier chapitre est consacré à la problématique afin d'introduire le sujet de recherche et de poser la question principale de recherche. Nous allons aborder l'importance du sujet de la réussite scolaire et de la perte parentale ainsi que la recension des écrits sur les liens qui ont été faits entre les deux. Le second chapitre expose le cadre théorique et explique le modèle écologique utilisé aux fins de la recherche ainsi que les concepts de deuil, de réussite scolaire et d'implication parentale scolaire. Ce chapitre se conclut par la formulation des questions spécifiques de recherche. Ces dernières sont en lien avec l'expérience de deuil de l'enfant, les effets de la perte de la fonction parentale du parent décédé, les potentielles modifications des interactions de l'enfant avec le parent survivant et la façon dont ce dernier assume ses tâches par rapport à la scolarité de l'enfant. Le troisième chapitre décrit la méthodologie de notre recherche. Il s'agit d'une méthode qualitative exploratoire basée sur une étude de cas. Le processus de sélection et les caractéristiques des participants recherchés y sont détaillés et les étapes de traitement et d'analyse des données décrites. Ce chapitre se conclut par les considérations éthiques du projet de recherche. Le quatrième chapitre présente les résultats tirés de l'analyse et du traitement des données. Le cinquième chapitre discute les résultats obtenus en les liant aux objectifs initiaux de la recherche et propose de les interpréter à la lumière de la recension des écrits présentée dans la problématique. Finalement, une conclusion sur le thème de la recherche présente nos recommandations pour les futures recherches dans ce domaine.

Chapitre 1 - Problématique

Ce chapitre traite de la problématique des élèves endeuillés d'un parent et de leur situation scolaire. Pour commencer, une première section sera dédiée à l'importance sociale de la réussite scolaire au Québec. Une deuxième section décrira l'influence parentale sur la réussite scolaire de l'enfant et dans une troisième section seront expliquées la situation des enfants endeuillés et l'influence de la perte d'un parent sur ces derniers. Cette description sera suivie d'une présentation de la recension de la littérature traitant de l'influence du décès d'un parent sur la réussite scolaire de l'élève de niveau primaire et des éléments manquants de la recherche sur ce sujet. Le chapitre se conclura par la formulation de la question de recherche.

1.1 La réussite scolaire : un enjeu social

La réussite scolaire est un enjeu économique et social et constitue «la pierre angulaire de l'action gouvernementale en éducation» (Larivée, 2012; MELS, 2005, p. 3). En effet, le décrochage scolaire serait associé à une mauvaise intégration sur le marché professionnel, à des emplois moins bien rémunérés et moins stables. Les décrocheurs seraient davantage susceptibles d'avoir recours à l'aide sociale ou à des prestations d'assurance-chômage (Janosz *et al.*, 2000). De plus, plusieurs problématiques sociales seraient associées au décrochage scolaire comme la hausse de la criminalité et de la délinquance, ce qui engendre des coûts sociaux élevés (Fortin et Picard, 1999; Lafond, 2008). Les décrocheurs constituent également une population exposée à un risque accru de dépression, de consommation de drogues et d'alcool ou d'autres problèmes de santé (Blanchard *et al.*, 2004; Chavez *et al.*, 1989; McCaul *et al.*, 1992). D'autres conséquences néfastes seraient aussi à prévoir chez ces individus, comme de faibles habiletés de coopération et d'affirmation de soi (Fortin et Picard, 1999). Finalement, les personnes qui décrochent à l'école secondaire démontreraient moins d'implication sociale et politique (Amadi, Role et Makewa, 2013).

La réussite scolaire représenterait une dimension importante de l'adaptation sociale de l'élève (Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, 2001). Malgré un taux d'obtention du diplôme d'études secondaires à la hausse entre la période de 2002-2003 et 2008-2009, atteignant un pourcentage de 72,2 %, le gouvernement s'est fixé comme objectif d'atteindre le taux de 80 % en 2020 (MELS, 2009). Le ministère de l'Éducation ainsi que plusieurs organismes gouvernementaux et centres de

recherche se sont donc penchés sur la problématique de la réussite scolaire afin de contrer l'abandon scolaire. Cependant, les interventions qui ont été mises en place visaient surtout les élèves de niveau secondaire alors qu'il est important de s'intéresser à la réussite scolaire dès le niveau primaire (Potvin et Paradis, 2000). En effet, la réussite scolaire à l'école primaire serait un indicateur important de l'abandon scolaire à l'école secondaire, notamment chez les élèves les moins performants (Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000). Les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage dès le primaire seraient susceptibles de manifester des comportements inadaptés, une baisse d'estime de soi, des attitudes négatives envers l'école et les enseignants et seraient davantage à risque d'abandonner l'école (Bender et Smith, 1990; MELS, 2009; Potvin et Paradis, 2000).

Les problèmes affectifs et de comportement seraient parmi les facteurs ayant une influence négative sur la réussite scolaire de l'élève de niveau primaire (Bohatyretz et Lipps, 2000). Les élèves éprouvant ces problèmes auraient des aptitudes de coopération, de comportements prosociaux et de travail à l'école inférieures à celles des élèves sans difficultés (Bohatyretz et Lipps, 2000). De plus, les élèves ayant des difficultés, que ce soit d'ordre affectif ou d'apprentissage, auraient de faibles performances scolaires dans les matières de langue et de mathématiques et plus de chance de redoubler une année scolaire ou de figurer parmi les derniers de classe (Bohatyretz et Lipps, 2000; Fisher, Allen et Kose, 1996; Mazet et Houzel, 1993).

Pour résumer, les enjeux de la réussite scolaire à l'école primaire démontrent qu'il est important de s'intéresser à la situation des élèves tôt dans leur cheminement scolaire. Plusieurs éléments pourraient influencer la réussite scolaire dès le niveau primaire. Parmi ces éléments, les problèmes affectifs joueraient un rôle négatif. Un autre facteur, cependant, est tout aussi important à considérer comme la famille (Jimerson *et al.*, 2000). Ce sera le sujet de la prochaine section qui va aborder le rôle que peuvent jouer les parents dans la scolarité de leurs enfants.

1.2 Le rôle parental dans la scolarité d'un élève

La famille jouerait un rôle déterminant dans la scolarité de l'élève puisqu'elle serait le deuxième facteur de prédiction de l'abandon scolaire (Leblanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993).

L'implication parentale serait un facteur important dans la persévérance et la réussite scolaire des élèves (Epstein, 1988; Miller et Kelley, 1991). Une implication parentale dès le début du primaire pourrait favoriser et stimuler la réussite scolaire (Bouchard *et al.*, 1991).

L'influence de la famille sur la scolarité de l'élève se manifesterait à travers plusieurs variables qui rendraient l'implication parentale importante dans la réussite scolaire (Jimerson *et al.*, 2000; Tan et Goldberg, 2008; Wolchik, Tein, Sandler et Ayers, 2006). En effet, l'influence parentale s'observerait à travers le statut socio-économique et le nombre de parents présents à la maison (Bohatyretz et Lipps, 2000). Parmi les facteurs reliés au statut socio-économique et pouvant influencer sur la scolarité des élèves, les parents ayant un niveau élevé de scolarité et provenant de milieux favorisés seraient davantage impliqués dans les apprentissages de leurs enfants à la maison et participeraient davantage à la vie scolaire que les parents qui seraient moins scolarisés et provenant d'un milieu plus modeste (Paquin et Drolet, 2005). Les parents aux faibles revenus économiques seraient soumis à un stress susceptible à son tour d'amener moins d'implication scolaire auprès de leurs enfants (LaRose-Hebert, 2015). Cependant, les parents sans emploi ou ayant un travail à temps partiel s'impliqueraient davantage dans la vie scolaire de leurs enfants étant donné qu'ils auraient plus de temps libre (Paquin et Drolet, 2005). Les familles monoparentales seraient moins impliquées dans la scolarité de leurs enfants et ce facteur serait plus important que le statut socio-économique de la famille (Belleville, 2009). Elles seraient aussi plus susceptibles d'avoir un revenu plus faible par rapport aux familles biparentales (Bohatyretz et Lipps, 2000). Chez les familles ayant vécu le décès d'un des deux parents, la perte parentale pourrait engendrer des difficultés socio-économiques pouvant parfois même entraîner un changement d'environnement pour l'élève (Wolchik *et al.*, 2008). Il est pertinent de souligner qu'un changement de milieu serait une source de stress pour l'élève puisque cela impliquerait généralement de fréquenter une nouvelle école, de laisser ses anciens amis et de s'ajuster à un nouveau milieu (Bohatyretz et Lipps, 2000). De plus, il semblerait que le changement d'école pourrait entraîner des difficultés scolaires (Bohatyretz et Lipps, 2000).

L'implication parentale à l'école primaire pourrait prédire la réussite ou l'abandon scolaire des élèves de niveau secondaire (Jimerson *et al.*, 2000). En effet, un parent impliqué pourrait diminuer l'anxiété de son enfant par rapport à l'école (Tan et Goldberg, 2008). La joie à l'école et le succès scolaire seraient influencés significativement par l'implication parentale dans les

devoirs, l'implication interpersonnelle relative à l'éducation (parler des problèmes de l'élève, des choses étudiées en classe et participer aux activités extrascolaires de l'élève) ainsi que l'implication directe qui se traduit, par exemple, par la présence aux rencontres parents-enseignants (Houtenville et Conway, 2008; Tan et Goldberg, 2008; Tazouti et Jarlegan, 2010). Cependant, il est important de préciser que l'aide parentale aux devoirs de leurs enfants se manifesterait surtout lorsque ces derniers éprouvent des difficultés d'apprentissage (Bohatyretz et Lipps, 2000; Tazouti et Jarlegan, 2010). Cela démontre le rôle important que les parents jouent dans le cheminement scolaire de leurs enfants.

Tous les types d'implication pourraient possiblement avoir des retombées positives sur les performances scolaires des élèves (Larivée, 2011). L'implication scolaire parentale, à travers la communication avec le personnel de l'école, présenterait une influence bénéfique pour l'élève. La communication et les faibles taux d'absentéisme à l'école pourraient contribuer aussi à de meilleurs résultats scolaires pour les élèves du primaire (Sheldon et Epstein, 2002). L'encadrement dans les devoirs et le temps que les parents consacrent à l'élève sembleraient particulièrement importants lorsque l'élève présente des difficultés à l'école (Tazouti et Jarlegan, 2010). Toutes ces activités parentales pourraient influencer positivement sur la réussite scolaire des élèves (Tazouti et Jarlegan, 2010). Discuter des activités qui intéressent l'élève, des notions étudiées en classe et de la sélection des cours et des programmes aurait une influence positive sur le succès scolaire (Houtenville et Conway, 2008). Participer aux rencontres parents-école serait bénéfique pour la réussite scolaire. Plus les parents font l'effort de s'impliquer et plus cela serait susceptible d'aider l'élève dans sa scolarité (Houtenville et Conway, 2008). Cependant, plus d'implication parentale n'implique pas nécessairement une influence positive sur la scolarité des élèves. En effet, les parents qui exercent une pression sur leurs enfants afin qu'ils excellent ou qui s'engagent trop activement dans les devoirs, comme regarder les devoirs de leurs enfants avant que ces derniers n'aient pu les commencer, nuiraient à leur réussite scolaire (Rogers, Theule, Ryan, Adams et Keating, 2009).

Les parents seraient des acteurs-clés dans l'éducation de leurs enfants et sont même inclus dans la stratégie gouvernementale pour augmenter la réussite scolaire. Ils pourraient apporter une contribution importante à la réussite scolaire de leurs enfants lorsqu'ils valorisent l'éducation, ont

des attentes élevées envers leurs enfants et font preuve eux-mêmes de persévérance (MELS, 2009).

En somme, la famille jouerait un rôle primordial dans la scolarité de l'élève et sa contribution se manifeste de plusieurs façons. Que ce soit à travers le statut socio-économique des parents, l'implication dans les devoirs, les discussions avec l'élève au sujet de son éducation ou la participation aux réunions d'école, tous ces éléments contribueraient au succès scolaire de l'élève. Cependant, il arrive que la famille subisse des épreuves difficiles qui pourraient affecter directement l'élève. Une de ces épreuves est le deuil. La section suivante va traiter de l'état de la situation des enfants endeuillés du Québec et des conséquences de la perte parentale sur l'enfant.

1.3 L'état de la situation des enfants endeuillés au Québec et les effets du deuil sur l'enfant

Le deuil est une problématique qui afflige nombre d'enfants au Québec. La Régie des rentes du Québec (RRQ) (Régie des rentes du Québec, 2015) dénombrait 13 361 bénéficiaires de la rente d'orphelin à la fin de l'année 2014. Plusieurs critères sont exigés pour accéder à cette prestation. Il faut que la personne décédée ait suffisamment cotisé au régime et il faut que l'enfant ait moins de 18 ans (Régie des rentes du Québec, 2015). En analysant ces critères, les statistiques fournies par la RRQ ne semblent pas tenir compte du nombre réel de tous les enfants ayant perdu un parent. Les chiffres concernant le nombre d'enfants ayant perdu un parent devraient être plus importants que ceux des enfants bénéficiant d'une rente d'orphelin. En effet, un enfant qui a perdu un parent n'ayant pas suffisamment cotisé ne reçoit pas de rente d'orphelin et n'est donc pas recensé comme bénéficiaire par la RRQ. Malgré le fait que la problématique du deuil chez les enfants soit importante, due au nombre d'enfants touchés par le décès d'un parent, il existe peu de services déployés par l'État afin de venir en aide aux familles pour traverser cette épreuve (Pépin-Leblanc, 2013).

La mort d'un parent affecterait l'ajustement psychologique de l'enfant à court et à long terme (Tremblay et Israel, 1998). Les enfants qui présenteraient des difficultés à s'ajuster pourraient avoir des problèmes psychologiques (symptômes de dépression et de retrait), de conduite et

rencontrer des difficultés scolaires (Cerel, Fristad, Verducci, Weller et Weller, 2006; Howarth, 2011; Thompson, Kaslow, Kingree, Bryant et Rey, 1998; Worden, 1996). Le décès de la mère semblerait avoir une plus grande influence sur l'ajustement des enfants endeuillés que le décès du père. Les enfants ayant perdu leur mère subiraient davantage de problèmes émotionnels et comportementaux sur une période de deux ans suivant le décès (Worden, 1996). L'enfant pourrait être davantage affecté par la mort d'un parent s'il y avait des conflits, une séparation ou un divorce des parents avant le décès. Le stress du parent survivant pourrait augmenter si ce dernier a sous sa responsabilité une grande famille, de potentiels problèmes financiers ou de santé (Worden, 1996). Cela pourrait amener des risques pour l'enfant comme une plus grande anxiété, des problèmes de retrait et de dépression (Worden, 1996). De plus, la capacité du parent survivant à répondre aux besoins de ses enfants pourrait être altérée par la dépression, la tristesse et la douleur qu'il pourrait vivre après la perte d'un conjoint (McCarthy, 2007; Wilson et Durbin, 2010). Il serait moins enclin à aider son enfant à faire son deuil, à répondre à ses questions au sujet de la mort et à discuter des émotions ressenties par son enfant (Holland et Ludford, 1995). Le rôle des enfants dans la famille pourrait changer à cause de l'interruption des routines quotidiennes et du fait que le parent survivant pourrait se montrer moins disponible pour offrir du soutien physique et moral pour ses enfants (Werner-Lin et Biank, 2009). Le nombre d'enfants dans la famille aurait aussi une influence sur le fonctionnement du parent survivant (Worden, 1996). Un parent ayant plusieurs enfants aurait davantage de difficulté à s'occuper de ses enfants. Cependant, une famille nombreuse pourrait s'avérer être une source de soutien pour les enfants d'autant plus que la présence de plusieurs membres dans la fratrie pourrait permettre à l'enfant d'exprimer davantage ses sentiments (Worden, 1996). Un manque de cohésion familiale aurait une influence négative sur le deuil de l'enfant, d'autant plus si le parent décédé était davantage impliqué dans la vie de l'enfant que le parent survivant (Dowdney, 2000). La qualité des relations avec le parent survivant pourrait se détériorer parce que ce dernier aurait à gérer son deuil et pourrait dans le même temps voir ses responsabilités familiales augmenter (Bacqué et Hanus, 2000). Cette potentielle diminution de la qualité de la relation parent survivant-enfant pourrait nuire à la capacité du parent à offrir du soutien, à maintenir une discipline adéquate et à répondre à des problèmes de comportement chez son enfant (Bacqué et Hanus, 2000). Le parent survivant pourrait avoir tendance à devenir plus permissif envers ses enfants et l'entretien de mauvaises relations entre les deux serait le facteur le plus prédictif d'un mauvais ajustement pour l'enfant

(Howarth, 2011; Worden, 1996). Le parent survivant pourrait présenter des difficultés à assumer ses rôles et ses responsabilités auprès de son enfant durant une période allant jusqu'à un an après le décès (Rosenheim et Reicher, 1986). Un bon ajustement du parent survivant serait nécessaire pour un ajustement positif de l'enfant (Howarth, 2011). Il devrait permettre à l'enfant d'évoluer dans un environnement structuré qui lui apporte du soutien, permette une communication ouverte et un équilibre entre une relation chaleureuse et une discipline efficace (Haine, Ayers, Sandler et Wolchik, 2008).

La mort d'un parent pourrait également entraîner des difficultés économiques pour la famille, surtout si le parent décédé contribuait à la plus grande part du revenu familial. Par ailleurs, l'enfant endeuillé pourrait vivre un changement d'environnement, une modification du système familial et de ses routines domestiques et donc, possiblement, perdre ses amis, son école, ses repères habituels et une stabilité (Dowdney *et al.*, 1999; Hanus, 2008; Tucker *et al.*, 1998; Wolchik *et al.*, 2008). D'ailleurs, le décès du père engendrerait davantage de changements économiques alors que le décès de la mère signifierait davantage la perte du principal pourvoyeur de soins et des saines habitudes de vie (Worden, 1996).

En somme, la perte parentale concerne un nombre important d'enfants au Québec. Ses potentielles conséquences peuvent se manifester à travers plusieurs aspects, que ce soit dans l'apparition de problèmes d'ordre psychologique ou familial et la dégradation du statut socio-économique de la famille. Avant de poursuivre la revue de la littérature consacrée à la problématique du deuil et de la réussite scolaire, il nous semble intéressant de commencer par dresser un constat des conséquences du divorce sur le changement familial. En effet, il semblerait y avoir des similitudes dans les effets qu'entraînerait la mort d'un parent et ceux qu'entraînerait le divorce des parents chez l'enfant (Amato et Keith, 1991). La section suivante a pour objectif de résumer les effets du divorce sur le bien-être psychologique et sur la réussite scolaire des enfants.

1.4 Les conséquences du divorce chez les enfants et le rapprochement avec le deuil

La perte parentale et le divorce constitueraient des facteurs de stress qui pourraient mener à des difficultés d'ajustement similaires chez l'enfant (Amato et Anthony, 2014; Rollins et Thomas, 1979), bien que de nombreuses études affirment que les difficultés d'ajustement seraient plus grandes chez les enfants de parents divorcés (Amato et Keith, 1991). L'absence d'un parent pourrait amener un enfant à bénéficier de moins de soutien, d'encadrement et d'un modèle pour acquérir des habiletés sociales (Alsina, 2010; Rollins et Thomas, 1979).

Le divorce aurait une influence négative sur la performance scolaire des élèves de niveau primaire et secondaire (Galluzzo, 2012). Les élèves seraient susceptibles d'être affectés psychologiquement, pourraient éprouver de la tristesse, de la colère et de l'agressivité (Galluzzo, 2012). De plus, leur bien-être psychosocial pourrait diminuer et influencer négativement leurs résultats scolaires (Potter, 2010). La séparation des parents pourrait entraîner une baisse du statut socio-économique de la famille, un plus grand stress pour le parent vivant avec l'enfant ainsi que moins de temps à consacrer pour encadrer et s'impliquer dans la scolarité de son enfant (Galluzzo, 2012).

Le divorce des parents, le manque d'implication parentale et la diminution du niveau socio-économique du parent pourraient influencer négativement la motivation scolaire de l'élève (Bertram, 2005). Ces facteurs pourraient aussi influencer négativement sur le rendement scolaire de l'enfant, particulièrement en mathématiques, en cours de langue, et sur le nombre d'années complétées à l'école comparé aux élèves vivant avec les deux parents (Barajas, 2011); (Bertram, 2005; Potter, 2010). Cependant, l'ajustement parental permettrait de limiter l'influence du divorce sur la réussite scolaire de l'élève. En effet, un élève serait plus performant à l'école si le parent s'ajuste au divorce (Bertram, 2005).

Dans le cas du divorce, il est important de préciser que les enfants pourraient se retrouver dans une garde partagée entre les deux parents. La garde partagée où l'enfant aurait un contact significatif avec les deux parents et où il n'y aurait pas de conflits entre ces derniers permettrait un meilleur ajustement comportemental et émotionnel pour l'enfant (Bauserman, 2002; Spruijt et

Duindam, 2009). De plus, ce type de garde favoriserait davantage la réussite scolaire de l'enfant (Bauserman, 2002; Spruijt et Duindam, 2009).

Pour résumer, il est intéressant de constater que l'absence d'un parent du foyer familial après un divorce pourrait entraîner des problématiques similaires à la mort d'un parent et que, parfois, il y aurait davantage de conséquences négatives sur le développement de l'enfant. Il semblerait que le divorce affecterait psychologiquement l'enfant, entraînerait des difficultés familiales et une diminution de la performance scolaire. La section précédente, qui aborde les effets de la perte parentale, précise que la mort d'un parent influencerait négativement sur le bien-être psychologique et sur le niveau socio-économique familial de l'enfant. Cependant, la mort parentale pourrait aussi influencer sur un autre aspect tout aussi important qui jusqu'à présent a retenu une attention insuffisante de la part des chercheurs, il s'agit de la réussite scolaire. La section suivante sera consacrée à la recension des travaux traitant des différents effets du deuil sur la réussite scolaire de l'élève. Les éléments problématiques identifiés dans cette littérature seront également identifiés.

1.5 Les conséquences du deuil chez l'enfant sur la réussite scolaire et les points manquants dans la recherche sur le sujet

Avant d'aborder la recension des écrits concernant les conséquences du deuil sur la réussite scolaire, il est important de préciser la catégorie d'enfants qui est ciblée dans la problématique. Les enfants endeuillés âgés entre 6 et 12 ans seraient susceptibles de démontrer des signes de dépression, d'agressivité, des difficultés scolaires et d'apprentissage (Ng, 2004). Cette période correspond aussi au stade psychosocial travail et infériorité d'Erikson où l'enfant s'identifie comme une personne compétente à travers ses succès scolaires (Erikson, 1968). Dans cette catégorie d'âge, les enfants âgés entre 7 et 11 ans comprennent que la mort est finale, inévitable et irréversible (Silverman, 2000). À partir de l'âge de 11 ans, l'enfant rentre dans le stade de l'adolescence marquée par le début de la puberté. Cette période est caractérisée par des changements physiques et cognitifs importants (Pellerin, 2009). Le stade de l'enfance est représenté davantage par l'école primaire tandis que l'école secondaire est reconnue pour être le passage vers l'adolescence (Mercier, 2004). L'école primaire est un milieu encadré et contrôlé

par un enseignant généraliste comparativement à l'école secondaire où l'autonomie de l'élève est plus sollicitée (Larose, 2005). Dans la recension des écrits, il sera question d'élèves de niveau primaire, âgés entre 7 et 10 ans, ayant une compréhension de l'irréversibilité de la mort et qui ne sont pas entrés dans le stade de l'adolescence.

La rupture du lien entre le parent et l'enfant pourrait être un facteur de risque important pour le développement de ce dernier (Coyne et Beckman, 2012; Kendler et al., 2002). Cependant, les conséquences du deuil sur la réussite scolaire ont fait l'objet de peu d'études, particulièrement chez les enfants de niveau primaire (Coyne et Beckman, 2012). De plus, les études sur ce sujet proviennent essentiellement des États-Unis, d'Europe et d'Afrique du Sud (Case et Ardington, 2006; Dowdney et al., 1999; Dyregrov, 2004; Holland et Ludford, 1995; Jimerson et al., 2000; Karakartal, 2012; Silverman et Worden, 1992; Van Eerdewegh, Bieri, Parrilla et Clayton, 1982).

Les problèmes psychologiques qui pourraient découler du deuil sont divisés en trois catégories : les problèmes émotionnels et motivationnels, les problèmes comportementaux et les problèmes cognitifs (Coyne et Beckman, 2012).

La première catégorie de problèmes psychologiques que subirait l'enfant après la perte parentale concerne les aspects émotionnels et motivationnels. La perte d'un parent chez un élève de niveau primaire pourrait entraîner de la colère et de la détresse (Holland et Ludford, 1995; Jimerson et al., 2000). Les enseignants remarqueraient aussi la présence de symptômes de dépression et l'expression excessive d'émotions (Coyne et Beckman, 2012; Dowdney et al., 1999). En plus des problèmes émotionnels, les enfants pourraient subir aussi une perte de motivation, notamment à l'école (Dyregrov, 2004). De plus, chez des jeunes adultes âgés de 18 ans ayant subi la perte d'un parent au cours des dix dernières années, la présence des dommages psychologiques suivants aurait été constatée : le sentiment de culpabilité, le désespoir, le fait de penser souvent à la personne décédée et ressentir de l'anxiété par rapport au futur (Karakartal, 2012).

La deuxième catégorie de problèmes psychologiques est associée au volet comportemental. Les problèmes de comportement pourraient faire aussi leur apparition après la perte parentale. Les enfants seraient susceptibles de manifester des symptômes de retrait, des attitudes négatives et des problèmes d'agressivité (Dowdney et al., 1999; Holland et Ludford, 1995; Jimerson et al.,

2000; McGlaufflin, 1998). Le deuil pourrait aussi entraîner un manque d'autorégulation chez les enfants, ce qui provoquerait des comportements perturbateurs (Dyregrov, 2004).

La troisième catégorie de problèmes psychologiques est d'ordre cognitif. Plusieurs problèmes cognitifs auraient été relevés lors d'études sur les conséquences du deuil chez les enfants en lien avec leur scolarité. Ces derniers pourraient manquer de concentration consécutive à une baisse des fonctions cognitives accompagnant la dépression et seraient fatigués (Dyregrov, 2004; McGlaufflin, 1998). Si les souvenirs du décès pourraient nuire aux capacités de mémorisation (Dyregrov, 2004), le stress vécu par les enfants nuirait également à la distinction entre les informations pertinentes et non pertinentes, surtout lors des présences en classe (Dyregrov, 2004). Enfin, les enfants seraient susceptibles de présenter aussi des problèmes d'attention et de réflexion (Dowdney *et al.*, 1999).

Les conséquences psychologiques qui pourraient suivre la perte parentale ont un impact négatif sur la scolarité de l'enfant. La diminution de la performance scolaire est une des conséquences concrètes de la perte d'un parent pour un enfant de niveau primaire (Silverman et Worden, 1992). Les difficultés d'apprentissage et de concentration font aussi partie des conséquences de la tristesse que les enfants vivent après le décès d'un parent (Silverman et Worden, 1992). Les niveaux élevés de détresse qu'ils vivent font en sorte qu'ils ont des difficultés scolaires (Silverman et Worden, 1992). Les enfants voient aussi leurs résultats scolaires diminuer (Karakartal, 2012). Ils participent moins aux cours et s'absentent davantage, ce qui diminue leur succès scolaire (Karakartal, 2012). En plus de perturber le parcours scolaire au primaire, l'augmentation de l'absentéisme peut même entraîner l'abandon scolaire de l'élève lorsqu'il atteindra l'école secondaire (Holland et Ludford, 1995; Jimerson *et al.*, 2000; Van Eerdewegh *et al.*, 1982). Aussi, la mort parentale semble être associée à des comportements néfastes à la réussite scolaire comme le fait de ne pas compléter les devoirs à la maison (Coyne et Beckman, 2012). Finalement, l'intérêt de l'enfant pour l'école pourrait être influencé négativement par la perte parentale. Ceci pourrait diminuer la performance scolaire, aggraver ainsi les difficultés scolaires de l'enfant et entraîner, de la même façon que l'absentéisme, l'abandon scolaire à l'adolescence (Van Eerdewegh *et al.*, 1982).

La perte parentale peut provoquer un changement dans la vie familiale qui peut influencer sur la scolarité de l'enfant. En effet, le fait de perdre un parent peut augmenter le niveau de pauvreté de

la famille de l'enfant, ce qui pourrait diminuer le budget alloué à l'éducation. Cependant, l'influence que pourrait avoir le manque de ressources allouées à l'éducation sur la scolarité de l'enfant serait difficile à démontrer (Case et Ardington, 2006). La dernière conclusion concernant le changement du statut socio-économique de la famille est tirée d'une seule étude. Il est pertinent de souligner quand même que le statut socio-économique de la famille en lui-même serait un facteur qui pourrait influencer sur la réussite scolaire des enfants (Bohatyretz et Lipps, 2000).

1.5.1 Les aspects non étudiés ou non documentés des conséquences du deuil sur la réussite scolaire

Les conséquences directes du deuil chez l'élève, plus précisément les problèmes psychologiques et affectifs, sembleraient avoir une influence négative sur la réussite scolaire selon les études recensées.

La recherche portant sur les conséquences du deuil sur les relations avec les pairs à l'école a fait l'objet de peu d'études (Dopp et Cain, 2012). Les pairs pourraient provoquer les élèves endeuillés parce que la perte rend ces derniers différents à cause de leurs réactions émotionnelles (Geis, Whittlesey, McDonald, Smith et Pfefferbaum, 1998). Il y aurait aussi le fait que les comportements agressifs chez les élèves seraient susceptibles de mener à un rejet de la part des pairs à l'école (Dishion, Andrews et Crosby, 1995). Les élèves qui seraient agressifs et retirés, qui n'interagissent pas souvent avec les pairs et sont passifs, auraient aussi des difficultés relationnelles avec les pairs (Ladd et Burgess, 1999).

De plus, la perte d'un parent pourrait amener une diminution du revenu familial, engendrant en retour une baisse des ressources allouées à l'élève pour sa scolarité (Case et Ardington, 2006). En ce qui concerne l'influence de la perte parentale sur le niveau socio-économique de la famille, il devrait y avoir davantage de recherches, car il est pertinent de rappeler que le niveau socio-économique de la famille a une influence importante sur la scolarité de l'élève. De même, les études recensées sur le deuil abordent très peu la perte parentale en tant que perte d'un éducateur pour l'élève et la manière dont celle-ci pourrait influencer sur sa réussite scolaire. Cette question est

d'autant plus importante que le parent qui remplit la fonction d'implication scolaire joue un rôle fondamental dans la réussite scolaire de son enfant (Leblanc *et al.*, 1993). C'est pour cette raison que la perte parentale pourrait signifier aussi la perte d'une personne qui s'impliquait dans la scolarité de l'enfant, influant ainsi négativement sur sa réussite scolaire (Coyne et Beckman, 2012). De plus, il a été mentionné plus haut que la perte parentale pourrait influencer sur le niveau socio-économique de la famille, sur la dynamique familiale et sur les relations parent survivant-élève. En effet, plusieurs aspects en lien avec la perte d'un parent qui seraient susceptibles d'influer sur la réussite scolaire de l'élève de niveau primaire restent à explorer, tels que le vécu global du deuil de la part du parent survivant (son état psychologique, sa situation économique et ses nouvelles responsabilités familiales) et les conséquences de la perte de la fonction parentale assumée par le parent décédé.

Pour résumer, les conséquences psychologiques qui pourraient être reliées à la perte parentale sembleraient avoir une influence négative sur la réussite scolaire de l'élève bien qu'il y ait eu peu d'études sur le sujet. Cependant, l'influence des autres types de conséquences qui seraient reliées davantage à la vie familiale de l'élève semble avoir été négligée dans l'étude de l'influence de la perte parentale sur la réussite scolaire. Il est donc pertinent de documenter davantage l'influence du deuil sur la réussite scolaire puisque cela n'a pas été encore clarifié, particulièrement en Amérique du Nord (Coyne et Beckman, 2012). Il est aussi important de rappeler que peu d'études se sont intéressées aux conséquences du deuil sur la scolarité de l'élève, particulièrement en contexte québécois. La section suivante va faire l'objet d'un bref survol de la problématique afin de poser la question principale de recherche.

1.6 La question de recherche

Nous avons vu que la réussite scolaire au primaire joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire future de l'élève. La scolarité de l'élève pourrait être affectée par différents facteurs et problèmes pouvant survenir dans sa vie, dont les problèmes d'ordre affectif. Il a aussi été précisé que les parents pourraient jouer un rôle positif dans la réussite scolaire de l'enfant à travers leur implication scolaire. Cependant, un décès parental pourrait toucher psychologiquement l'élève et affecterait aussi la dynamique familiale. Bien que certaines études affirment l'existence d'une

potentielle influence du deuil sur la réussite scolaire, elles sont peu nombreuses et abordent peu l'aspect du décès d'un parent dans la perte de la fonction parentale pour l'élève.

Tous les éléments présentés dans la problématique nous ont amené vers la question générale de recherche suivante : « **Quelle est l'influence de la perte d'un parent et du deuil chez l'élève de niveau primaire sur sa réussite scolaire ?** » Le but de cette recherche était de documenter un domaine psychopédagogique qui a été peu exploré. Le choix du deuil a permis d'étudier un facteur supplémentaire qui pourrait potentiellement influencer sur le déroulement de la scolarité de l'élève et sur sa réussite scolaire.

Chapitre 2 – Cadre théorique

Le présent chapitre aborde les concepts-clés qui sous-tendent notre recherche ainsi que le modèle théorique qui a guidé le projet de mémoire et permis d'explorer la question principale de recherche : «Quelle est l'influence de la perte d'un parent et du deuil chez l'élève de niveau primaire sur sa réussite scolaire ? ».

Il y aura, d'abord, une présentation de la théorie écologique d'Urie Bronfenbrenner (1979), des concepts et des processus qui serviront à étudier le deuil, les interactions entre l'élève et son environnement familial et scolaire, ainsi que les interactions entre les différents environnements de l'élève. Le modèle théorique sera ensuite utilisé pour faire le lien entre ces éléments et la réussite scolaire afin de répondre à la question de recherche. Ensuite, il y aura une section consacrée à la définition du deuil, son déroulement chez les élèves et les adultes, et ses conséquences sur l'élève. Après avoir présenté les conséquences du deuil, une section sera consacrée à la réussite scolaire où l'historique des définitions de ce concept ainsi que les différents facteurs influençant les performances scolaires des enfants seront présentés. Finalement, l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant, qui est un facteur important agissant sur la réussite scolaire, sera aussi abordée plus en détail.

2.1 Le modèle écologique

L'objectif du projet de recherche est d'étudier l'influence du deuil et de la perte parentale sur la réussite scolaire d'un élève de niveau primaire. Pour l'atteindre, il est essentiel de s'intéresser à l'élève, à ses parents et à l'école. Le premier élément nommé signifie que le projet de recherche s'intéresse directement au deuil de l'élève, c'est-à-dire comment ce dernier vit son deuil. Les deux derniers éléments font partie de l'environnement immédiat avec lequel l'élève interagit et a des relations. Le deuil pourrait aussi avoir des conséquences sur les membres de la famille de l'élève, que ce soit le parent survivant ou la fratrie. Le vécu du deuil pourrait influencer les interactions entre l'élève et son environnement familial. En ce qui concerne l'école, il s'agit du milieu de vie, de socialisation et du lieu où l'élève effectue sa scolarité et qui permet donc d'observer ses performances scolaires. C'est dans ce milieu qu'il est possible d'observer la réussite scolaire de l'élève. De plus, la famille et l'école auraient aussi des relations entre elles à travers, par exemple, la communication entre les parents et l'école. Cet aspect a aussi été étudié

pour essayer d'observer une potentielle influence sur la réussite scolaire de l'élève. Pour étudier la question principale de recherche, il était nécessaire de choisir un modèle théorique qui adopte une vision globale du développement de l'élève. Le modèle théorique le plus pertinent pour mener ce projet de recherche est le modèle écologique d'Urie Bronfenbrenner puisqu'il permet d'étudier les interactions entre l'élève et ses environnements immédiats, et d'étudier les interrelations et interinfluences entre les différents environnements.

La théorie écologique considère le développement de l'individu dans une perspective environnementale (Bronfenbrenner, 1979). L'enfant grandit dans un environnement social complexe qui comprend, entre autres, les parents, les grands-parents, les amis, l'école, les enseignants. Cet entourage s'inscrit aussi à l'intérieur de multiples contextes qui dépassent l'enfant lui-même, comme le statut socio-économique de ses parents ou la situation politique du pays (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner a organisé le développement de l'enfant à partir de systèmes qui s'imbriquent selon le modèle de la poupée russe (Bronfenbrenner, 1979). Les deux propositions à la base de ce modèle précisent, premièrement, qu'au cours de la vie, le développement humain repose sur des interactions réciproques de plus en plus complexes entre un individu et les personnes présentes dans son environnement immédiat (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Un changement qui se produit chez l'individu au cours de son développement influence ses interactions avec l'environnement et vice-versa (Bronfenbrenner, 1979). Ces interactions se produisent sur une base régulière et sur une longue période de temps (Bronfenbrenner, 1994). Dans l'environnement immédiat, elles sont nommées «processus proximaux» et s'incarnent par exemple dans des interactions entre l'enfant et ses parents, l'élève et ses amis ou l'élève et son école (Bronfenbrenner, 1994). Deuxièmement, la forme, la force et la direction de ces processus proximaux se modifient selon les caractéristiques de la personne et de l'environnement (Bronfenbrenner, 1994). Cette proposition est directement liée, dans le cadre de ce mémoire, aux changements qui pourraient être engendrés par la mort d'un parent sur l'élève et sur le parent survivant. En effet, il est question de l'influence du deuil chez l'élève et chez sa famille; des conséquences de la mort d'un parent, en lien avec la perte d'une fonction parentale et d'un pourvoyeur de soins, sur les interactions entre l'élève et son environnement familial et scolaire. De plus, les issues développementales, c'est-à-dire ce qui ressort des interactions de la personne avec son environnement, jouent aussi un rôle dans la modification des processus proximaux (Bronfenbrenner, 1994). En ce qui concerne la présente recherche, les issues

développementales renvoient à la réussite scolaire de l'élève et c'est un des concepts clés de l'étude. Cependant, l'influence potentielle de la réussite scolaire sur les interactions de l'enfant avec son environnement n'a pas été étudiée. Nous avons étudié les interactions de l'enfant avec le parent avant qu'il ne décède, avec le parent survivant et avec l'école, en plus des interactions entre l'école et la famille de l'enfant. La famille et l'école représentent des environnements avec lesquels l'élève interagit beaucoup. Nous avons étudié les interactions entre ces éléments et essayé d'observer les changements qui pourraient se produire après le décès d'un parent. Tous ces processus qui pourraient influencer sur le développement de l'enfant ont donc été étudiés pour observer une potentielle influence sur la scolarité de ce dernier.

Dans le modèle écologique de Bronfenbrenner, l'individu en développement est placé au centre (Bronfenbrenner, 1994). Il s'agit de l'ontosystème (Belsky, 1980). Les caractéristiques de l'individu influencent son développement puisqu'elles déterminent la façon dont il va interagir avec son environnement immédiat (Bronfenbrenner et Morris, 2006). Les caractéristiques sont innées ou acquises, elles sont physiques (l'apparence physique), émotionnelles (bien-être psychologique), cognitives et comportementales (Bronfenbrenner, 2005). Dans le cadre du projet de recherche, l'ontosystème fait référence à l'influence du vécu du deuil, c'est-à-dire les potentielles conséquences psychologiques sur l'élève et sa scolarité.

Le deuxième système du modèle théorique est le *microsystème* (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Le microsystème correspond aux interactions entre l'élève et son environnement immédiat (les parents, les amis, les voisins, l'école). C'est dans ce système que l'enfant expérimente les relations interpersonnelles, les rôles sociaux et les activités avec son entourage. Ce dernier présente des particularités matérielles et sociales qui encouragent ou inhibent l'enfant en développement à s'engager dans des interactions plus complexes (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Dans le cadre du mémoire, le microsystème étudié s'est intéressé à la relation de l'enfant avec le parent avant qu'il ne décède et avec le parent survivant, aux rôles scolaires que ces derniers accomplissaient avant la perte parentale et aux rôles remplis par le parent survivant après la perte. La vie scolaire de l'enfant a aussi fait l'objet d'intérêt puisque l'enseignant de ce dernier a été mis à contribution afin d'obtenir des informations sur le type d'interactions qu'ils entretiennent et le rendement scolaire que l'enfant présente en classe avant et après le décès. La relation de l'enfant endeuillé avec les pairs a également fait l'objet d'intérêt pour mieux saisir le vécu scolaire.

Le troisième système qui entre en jeu et qui englobe le microsystème est le *mésosystème* (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Le mésosystème comprend les relations entre les différents microsystèmes (exemple : parents-école) où la personne en développement participe activement (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Ces relations se produisent lorsque l'enfant s'engage dans des interactions avec plusieurs systèmes (la famille, l'école, les amis) (Bronfenbrenner, 1979). Les interactions qui se produisent entre les différents microsystèmes de l'enfant influencent le développement de ce dernier (Bronfenbrenner, 1979). Des relations positives entre les microsystèmes de l'enfant seraient davantage favorables au développement de l'enfant, alors que des interactions négatives entre les microsystèmes de l'enfant nuiraient au développement de ce dernier (Bronfenbrenner, 1979). Des relations harmonieuses entre l'école et la famille contribuent à de meilleurs apprentissages, à une plus grande persévérance scolaire pour l'enfant et à une meilleure réussite scolaire (Schmitt et Kleine, 2010). L'analyse du mésosystème, dans le projet de recherche, va surtout consister à porter attention à la relation que le parent survivant a avec l'école et l'enseignant, le type de communication qui existe entre ces deux acteurs et à leur degré de collaboration pour la réussite scolaire de l'élève. Cette situation sera comparée à la relation école-famille qui préexistait avant le décès.

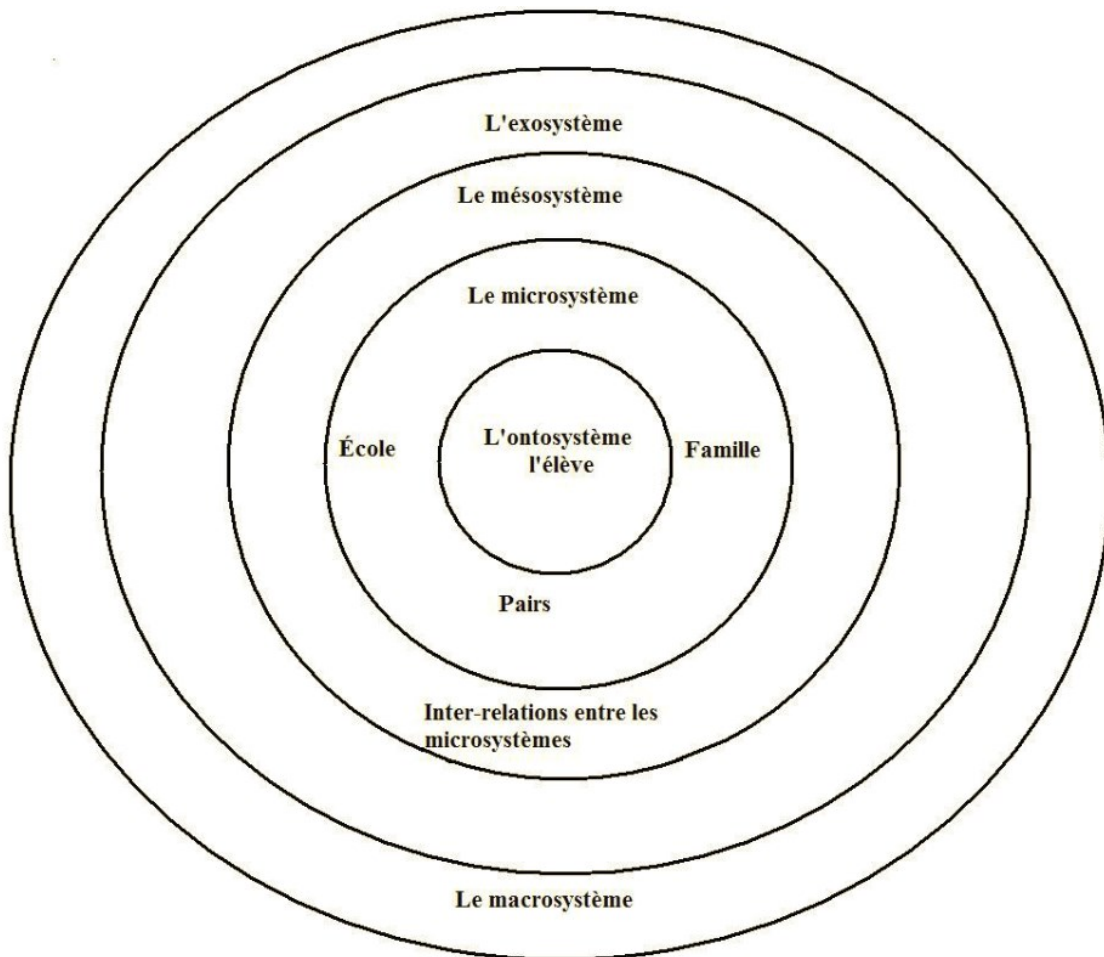
Le quatrième système du modèle de Bronfenbrenner est l'exosystème (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Il s'agit des interactions qui existent entre deux environnements ou plus et dont l'un des environnements ne comprend pas la personne en développement (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Les événements qui se produisent dans l'environnement externe à la personne en développement peuvent influencer sur ses interactions avec son environnement immédiat (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Par exemple, pour l'enfant, il s'agit des relations entre l'environnement de travail du parent et la famille de l'enfant. Ce système n'a pas fait l'objet d'une analyse dans le cadre de ce projet de recherche.

Le cinquième système comprend tous les autres systèmes (Bronfenbrenner, 1979, 1994). C'est le macrosystème qui fait référence à l'ensemble des systèmes de croyances, de valeurs et de coutumes qui englobent et influencent tous les autres systèmes (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Par exemple, le fait de vivre dans un pays séculaire ou dans une société égalitaire. L'influence de ce système n'a été pas étudiée dans le cadre de cette recherche.

Les différents systèmes du modèle écologique s'inscrivent dans le contexte du *chronosystème* (Bronfenbrenner, 1994). Le chronosystème fait référence au passage du temps et aux changements ou aux constantes qui s'y inscrivent (Bronfenbrenner, 1994). Il représente les conséquences des expériences de l'individu sur son comportement futur et son développement (Bronfenbrenner, 2005). Le chronosystème comprend aussi deux types de transition : normative (par exemple, l'entrée à l'école) et non normative (par exemple, le décès d'un parent) (Bronfenbrenner, 2005). Les changements concernent non seulement les caractéristiques de la personne (physiques, émotionnelles, cognitives et comportementales), mais aussi celles de l'environnement (le changement de la structure familiale, du statut socio-économique de la famille, du lieu de résidence) (Bronfenbrenner, 1994). Le chronosystème, dans le cadre de la recherche, renvoie au changement de la situation familiale par rapport à la période s'écoulant avant et après le décès du parent.

Dans le cadre de ce projet de recherche, l'influence de la perte parentale sur la scolarité de l'élève a été étudiée selon une perspective écologique. Il y a eu d'abord une étude de l'ontosystème de l'enfant qui renvoie au vécu du deuil de l'élève. Ensuite, le projet s'est intéressé au microsystème de l'élève, c'est-à-dire, ses interactions avec ses parents, ses pairs et son enseignant. L'étude systémique s'est poursuivie avec le mésosystème de l'enfant où les relations entre la famille de l'enfant et l'école ont fait l'objet d'attention. Finalement, le chronosystème a permis d'observer les changements qui se produiraient selon le passage du temps. La section suivante aura comme objectif de présenter le deuil et ses conséquences générales sur l'enfant.

Figure 1 - Le modèle écologique d'Urie Bronfenbrenner



2.2 Le deuil

Pour étudier et comprendre les conséquences du deuil et de la perte parentale sur la réussite scolaire d'un élève à l'école primaire, il faut aborder expliquer le concept de deuil. Cette section a pour objectif de définir le deuil en général, de décrire comment celui-ci se déroule psychologiquement chez une personne et d'expliquer ses étapes chez l'enfant. Finalement, l'exploration des diverses conséquences du deuil chez l'enfant conclura cette section.

2.2.1 La définition du deuil

Le deuil est une expérience humaine commune à toutes les personnes qui ont perdu un être cher. C'est un état affectif et une période caractérisée par la douleur et le chagrin après la mort d'un proche (Bacqué et Hanus, 2000). Marqué par la tristesse et des symptômes de dépression, le deuil est considéré comme normal, sauf si les symptômes persistent sur une période dépassant les deux mois (Berzoff, 2003).

La revue de la littérature anglophone est plus riche concernant la définition du deuil puisqu'elle recouvre trois termes désignant plusieurs facettes (Bacqué et Hanus, 2000). Il y a le deuil perçu comme étant une perte objective, c'est-à-dire physique, d'un proche qui correspond au terme *bereavement*. Le deuil, défini comme un état de tristesse et de douleur, est associé au terme *grief*. Enfin, il y a la part sociale du deuil qui renvoie au concept de *mourning*. Cet état renvoie au fait que la personne porte le deuil et assiste aux funérailles du défunt. Ce concept distingue l'aspect social de l'aspect affectif de la perte (Bacqué et Hanus, 2000). Dans le cadre de la recherche, l'attention sera portée sur l'état de tristesse et de douleur qui pourrait être associé au deuil, donc ce qui est désigné par le terme *grief*. Ceci sera l'objet de la sous-section suivante qui a pour but d'expliquer les différents processus du deuil.

2.2.2 Les étapes du deuil normal

Les différents processus du deuil qui sont présentés dans cette section sont associés au deuil normal. Le deuil normal se déroule en plusieurs processus associés au travail du deuil ou à l'élaboration psychique du deuil (Hanus, 1994). Ces processus ne se succèdent pas nécessairement, il y a de possibles retours en arrière, et ils n'ont pas de durée précise (Hanus, 1994).

Le premier processus est l'état de choc et de sidération qui accompagne l'annonce de la perte d'un proche. La personne réagit premièrement par le refus, elle est abattue et stupéfaite. Sa première pensée est : « Non, ce n'est pas possible ! Ce n'est pas vrai ! ». Cette phase de déni entraîne l'annulation de la douleur et de l'angoisse de la perte. Il y a un retard dans les affects et les sentiments sont anesthésiés.

Le deuxième processus est celui d'une certaine reconnaissance des faits réels, de la perte réelle (liée à la vue du cadavre par exemple) qui accompagne le refus de la réalité douloureuse. Les expressions émotionnelles de chagrin font leurs apparitions, telles que les pleurs et les sanglots. Ces expressions représentent le conflit interne entre le refus et l'acceptation de la réalité. Une personne qui vit son deuil normalement verra la réalité prendre le dessus.

Le troisième processus est celui du surinvestissement psychique de la personne décédée. D'un point de vue psychanalytique, chaque personne a dans son inconscient des pulsions positives (de vie, d'amour, qui donnent envie d'aimer et d'être aimé) et de mort (autodestructrice). Ces pulsions vont avoir un objet, qui désigne une personne dans la théorie psychanalytique, par lequel elles vont être satisfaites. Les pulsions positives vont être investies dans des objets. Cependant, la perte d'un proche entraîne la solitude et toutes ces pulsions d'amour qui étaient investies envers l'autre restent sans objet et c'est ce qui amène la douleur (Bacqué et Hanus, 2000). Ces pulsions investies sur l'objet externe vont être investies dans l'objet interne, donc sur soi, où la personne décédée est largement représentée. Ceci entraîne un renforcement des représentations de l'objet perdu qui va s'exprimer de nombreuses façons à travers l'endeuillé : l'évocation des souvenirs avec les proches, la recherche de traces, d'indices, de photos et d'objets appartenant au proche. La personne endeuillée essaie de garder la personne décédée vivante à travers des gestes qui sont apparentés à cette dernière comme préparer le repas qu'elle aimait ou jouer sa musique préférée (Berzoff, 2003).

Le quatrième processus lié à la fin du deuil est marqué par le désinvestissement de l'objet perdu (Bacqué et Hanus, 2000). Il n'y a plus d'affects ni de souffrance. Cette dernière phase est accompagnée d'une identification au mort qui se manifeste à travers l'intériorisation de ses qualités et de ses valeurs (Bacqué et Hanus, 2000).

Les processus décrits ci-haut sont associés au deuil normal. Cependant, il arrive que le déroulement des processus du deuil soit perturbé et mène à un deuil compliqué (Bacqué et Hanus, 2000). Le deuil compliqué impliquerait une augmentation de la durée et de l'intensité de la souffrance. Le deuil existe en trois types (Bacqué et Hanus, 2000). Premièrement, le deuil différé qui est une mise en attente du vécu du deuil par le prolongement de la période du déni de la perte. Le deuxième type de deuil compliqué est le deuil inhibé où il y a une absence de manifestations affectives malgré une reconnaissance des faits. Le troisième type est le deuil chronique où la

personne présente des difficultés à vivre le processus de désinvestissement et vit une dépression chronique.

Les processus du deuil ont servi à mieux comprendre l'expérience de la perte chez le parent survivant afin de saisir les éventuels changements dans les interactions et les relations de ce dernier avec son enfant et avec l'école. L'expérience du deuil chez le parent survivant s'inscrit dans le microsystème de l'enfant. L'enfant traverse des processus similaires à ceux dénommés ci-haut sauf qu'ils sont marqués par quelques spécificités. Ces étapes sont décrites dans la sous-section suivante.

Tableau I- Les processus du deuil

Processus	Définition
Premier processus	Annonce de la perte. Dénier de la réalité. Annulation de la douleur
Deuxième processus	Acceptation de la réalité. Expression de la tristesse.
Troisième processus	Le surinvestissement psychique de la personne décédée. Garder la personne décédée vivante à l'intérieur de soi. Phase de dépression
Quatrième processus	Le désinvestissement. Il n'y a plus de souffrance

2.2.3 Le deuil chez l'enfant

La notion de mort apparaît chez l'enfant entre l'âge de 5 et 10 ans (Lebovici, 1998). À 5 ans, l'enfant est déjà capable de faire la distinction entre la séparation et la mort. La compréhension de cette dernière va augmenter jusqu'à l'âge de 11 ans (Black, 1998). Entre l'âge de 6 et 9 ans, les enfants comprennent que le décès est un stade final et qu'il est permanent (Willis, 2002). Ils commencent à comprendre que la mort est irréversible et vont traverser les mêmes phases de

deuil que les adultes sauf que les comportements du deuil seront calqués sur ceux des adultes qui les entourent, notamment dans la façon d'exprimer les émotions, et sur ce que les enfants pensent que les adultes attendent d'eux (Bacqué et Hanus, 2000).

Le processus de deuil chez l'enfant comprend quatre processus (Worden et Silverman, 1996). Le premier processus est l'acceptation de la réalité et la permanence de la perte. Afin de passer à travers ce stade, les enfants ont besoin d'informations précises sur la mort pour qu'ils n'aient pas recours à la pensée magique ou qu'ils ne combrent pas l'information manquante par de fausses informations. Ils ont aussi besoin de soutien de la part de la famille (Baker, Sedney et Gross, 1992).

Ensuite, les enfants font l'expérience de la douleur et des aspects émotionnels de la perte (tristesse, désespoir, colère, peur, honte). Les sentiments sont constants au début et deviennent de plus en plus intermittents pour ensuite n'apparaître qu'à des occasions spéciales comme l'anniversaire du proche décédé. C'est la période centrale du deuil qui est marquée par une phase de dépression (Bacqué et Hanus, 2000). Bien que les réactions de l'enfant soient calquées sur celles des adultes, la dépression est vécue différemment et sera davantage comportementale. Contrairement aux adultes, l'enfant pourrait ressentir du chagrin et de la tristesse mais n'aurait pas les moyens de garder une douleur morale lourde à l'intérieur de lui. Cette douleur va se refléter dans un comportement turbulent (Bacqué et Hanus, 2000; Hanus, 2008).

Le troisième processus est l'ajustement à la vie sans le parent perdu. Cette étape dépend de la relation que l'enfant entretenait avec le parent décédé et à quel point il est perturbé par la perte. Une bonne relation rend la perte difficile puisque l'enfant perd la personne dont il a besoin (Hanus, 2008). Cependant, le deuil serait encore plus difficile dans le cas d'une mauvaise relation avec le parent décédé, parce que le sentiment de culpabilité peut grandir au cas où l'enfant ressentirait du soulagement (Hanus, 2008).

Finalement, au quatrième processus du deuil, l'enfant convertit une relation avec le parent basée sur les interactions en une relation basée sur les souvenirs (Hanus, 2008). L'enfant va retirer l'énergie émotionnelle investie dans l'être perdu pour établir des relations avec d'autres personnes.

Bien que ces étapes soient similaires aux étapes générales du deuil normal, il est important de souligner plusieurs particularités qui aident à mieux comprendre le deuil chez l'enfant. À la première étape, il y a déjà l'importance de fournir des informations précises à l'enfant et le soutien familial. Cette donnée ontosystémique et microsystémique va permettre de saisir l'expérience du deuil chez l'enfant à travers ses interactions familiales. Ensuite, l'enfant vit une dépression différente puisque, contrairement aux adultes, cette dernière serait comportementale, c'est-à-dire qu'elle pourrait se manifester à travers un comportement turbulent. Cette donnée ontosystémique ajoute une information supplémentaire à l'expérience du deuil de l'enfant. La troisième étape aborde aussi l'importance de la relation que l'enfant avait avec le parent décédé. Il est important de prendre en compte cette information puisqu'elle est reliée directement à l'expérience du deuil de l'enfant.

Le déroulement du deuil peut être influencé par plusieurs facteurs pouvant le favoriser ou le défavoriser (Bacqué et Hanus, 2000; Hanus, 1994). La préparation à la perte, c'est-à-dire une perte anticipée, serait un facteur favorisant pour l'enfant. D'autres facteurs comme le discours sur la perte, l'accompagnement de l'enfant dans la perte, le deuil normal du parent survivant et la présence de rituels de deuil seraient aussi favorables au vécu du deuil de l'enfant (Bacqué et Hanus, 2000).

Certains facteurs pourraient agir en défaveur du déroulement du deuil chez l'enfant. La perte subite, la perte violente, le silence sur la perte, le deuil compliqué du parent survivant, la solitude dans la perte et l'absence de rituels de deuil pourraient compliquer le travail du deuil chez l'enfant (Bacqué et Hanus, 2000). Les facteurs influençant le déroulement du deuil vont être pris en compte dans le cadre de ce mémoire afin d'observer comment l'enfant a vécu son deuil.

Cette section a permis de voir que l'expérience du deuil chez l'enfant s'accompagne d'un état douloureux. Cependant, le deuil a aussi de nombreux autres effets sur la vie de l'enfant. Ces effets sont détaillés dans la sous-section suivante.

2.2.4 Les conséquences de la perte d'un parent sur l'enfant

La perte d'un parent aurait de nombreuses conséquences dans les différents aspects de la vie d'un enfant (Howarth, 2011). Le deuil pourrait provoquer chez les enfants des manifestations de

problèmes psychologiques sur une période qui pourrait aller jusqu'à deux années après le décès d'un parent. Les enfants pourraient être retirés socialement, avoir des comportements agressifs, des symptômes somatiques et rapporter plus de problèmes de santé (Howarth, 2011). Les enfants sont susceptibles de ressentir de l'engourdissement, de l'incrédulité, de la nostalgie du parent décédé, de l'angoisse, de la colère, de la culpabilité, faire l'expérience d'émotions intenses de tristesse, de désespoir, de peur, de solitude, de honte et de jalousie. Les enfants en deuil pourraient aussi avoir des pensées intrusives à propos du parent perdu (Howarth, 2011). De plus, les enfants pourraient subir une perte de motivation, des problèmes de concentration, une diminution des capacités de mémorisation et de distinction entre les informations pertinentes et non pertinentes, des problèmes d'attention et de pensée (Dyregrov, 2004). Les conséquences psychologiques du deuil renvoient directement à l'ontosystème de l'enfant et ce sont celles citées plus haut qui ont été retenues pour étudier l'influence du deuil sur la réussite scolaire.

Ceci conclut la section consacrée au deuil. La réussite scolaire est le sujet de la prochaine section. Celle-ci a pour objectifs de donner une définition et d'approfondir les dimensions de la réussite scolaire afin de documenter la manière dont le deuil peut influencer sur cette dernière.

2.3 La réussite scolaire

Le concept de réussite scolaire est vaste, multidimensionnel et comprend de nombreuses définitions selon le paradigme choisi pour l'étudier et le définir (Laferrière *et al.*, 2011). Dans le cadre de ce mémoire, les définitions retenues sont associées au domaine de l'éducation formelle où des crédits, des notes, des bulletins et des diplômes sont attribués (Delors, 1996). L'objectif du mémoire de recherche est d'étudier les conséquences du deuil et de la perte parentale (voir la section 2.4 sur l'implication parentale) sur la réussite scolaire. Il est donc primordial de comprendre la signification du concept de réussite scolaire et les facteurs qui contribuent à cette réussite.

2.3.1 L'historique du concept de la réussite scolaire au Québec

La première définition de la réussite scolaire, adoptée par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), est proposée en 1992 par Antoine Baby. Elle fait référence à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape du cheminement scolaire (Laferrière *et al.*, 2011). À la fin d'un cycle d'étude ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire doit déboucher sur l'obtention d'un diplôme et ultimement par l'intégration du marché du travail (Laferrière *et al.*, 2011).

Une version plus raffinée du concept, élaborée en 1996, stipule que :

La réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations – indiquant la performance – et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, à une intégration au marché du travail (Bouchard et St-Amant, 1996).

Cette nouvelle définition de la réussite scolaire inclut des critères de réussite dans des matières scolaires et à des examens qui font partie d'un parcours scolaire (Laferrière *et al.*, 2011). Ainsi, l'obtention de la note de passage ou d'une note supérieure dans chaque matière scolaire est un indicateur de la réussite scolaire (Laferrière *et al.*, 2011).

Le concept de réussite scolaire va s'étendre davantage pour tenir compte non seulement du niveau de maîtrise des compétences acquises exigé par les programmes scolaires dans l'ensemble des matières à l'étude, mais va également mettre de l'avant la notion de temps consacré au parcours scolaire (Henry, 2003). En effet, le concept de réussite scolaire va être défini en terme d'acquisition de compétences de la part de l'élève à l'intérieur d'un intervalle de temps normalement prévu, le tout menant au passage à l'ordre supérieur pour l'école primaire ou à l'obtention du diplôme pour l'école secondaire (Henry, 2003).

En 2006, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) apporte des modifications à la définition du concept de réussite scolaire afin d'inclure les trois missions de

l'école (l'instruction, la socialisation et la qualification) et différencier les élèves selon leur niveau de progression scolaire (Laferrière *et al.*, 2011). La version la plus récente de la définition est la suivante :

La réussite en milieu scolaire est une notion qui fait référence à l'atteinte par les individus de critères socialement établis pour eux en fonction de leur âge, de leurs acquis et de leur capacité au regard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (Laferrière *et al.*, 2011).

En résumé, nous retenons pour le besoin de cette recherche que la réussite scolaire a pour objectif l'acquisition de savoirs et de compétences dans le cadre d'un programme scolaire établi par le ministère de l'Éducation. L'atteinte de ces objectifs est mesurée grâce à des épreuves dans chaque matière scolaire dont la note de passage correspond au critère de réussite. La note de passage a été l'élément le plus important à retenir dans l'étude de la réussite scolaire puisqu'il s'agit du critère le plus objectif disponible. La réussite scolaire a été observée chez les enfants qui fréquentent des classes régulières.

Après avoir défini la réussite scolaire et identifié les critères retenus pour mesurer celle-ci, la sous-section suivante est consacrée aux facteurs qui influencent la réussite scolaire dans l'optique d'étudier les conséquences de la mort parentale sur la réussite scolaire.

2.3.2 Les facteurs de réussite scolaire

Avant d'aborder les facteurs influant sur la réussite scolaire chez les élèves, il est important de définir le type d'élèves auquel le projet de recherche s'intéresse.

Le développement de l'enfant repose sur huit stades où l'individu doit trouver un équilibre entre son monde interne (biologique et cognitif) et les exigences sociales (Erikson, 1950; 1968 dans Da Silva Ramdhan, 2010; Erikson 1972;1980 dans Leclerc, 2000). Entre 6 et 12 ans, l'enfant entre dans le stade travail ou infériorité où il fait face à des exigences de performance. Plus il réussit dans ses tâches, plus il va développer un sens de l'accomplissement, alors que les échecs répétés mènent à un sentiment d'infériorité (Erikson, 1972 dans Leclerc, 2000). Ce stade met principalement l'accent sur les interactions de l'enfant avec son milieu scolaire qui comprend les

pairs et les enseignants. Ce sont ces interactions qui vont permettre à l'enfant de développer le sens du travail (Feist et Feist, 2009). L'âge de 6 ans marque la limite entre deux stades, celui de l'initiative ou culpabilité et celui du travail ou infériorité (Erikson, 1972 dans Leclerc, 2000). À partir de l'âge de 11 ans, l'enfant commence à rentrer dans la phase de l'adolescence et subit plusieurs changements, qu'ils soient physiques, avec l'arrivée de la puberté, cognitifs ou moraux (Pellerin, 2009). Afin de bien cibler les enfants présents dans le stade du travail ou infériorité sans qu'il n'y ait une interférence avec d'autres aspects du développement de l'enfant (l'adolescence ou le stade de l'initiative ou culpabilité) et pouvoir se concentrer sur l'école, le projet de mémoire s'est intéressé aux enfants âgés entre 7 et 10 ans.

La sous-section suivante a pour but de décrire les facteurs personnels qui contribuent à la réussite scolaire de l'enfant. Ces facteurs sont aussi liés aux conséquences de la perte parentale.

2.3.2.1 Les facteurs personnels de l'élève

Plusieurs facteurs jouent un rôle dans la réussite scolaire de l'élève. Une de ces facteurs est la motivation (Stinnett et Oehler-Stinnett, 1992). Celle-ci est définie comme :

L'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de le conduire à la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés (Archambault et Chouinard, 2003, p.172).

Les indicateurs de la motivation permettraient de mesurer le degré de motivation d'un élève face à une tâche. Les quatre principaux indicateurs de la motivation sont : le choix d'entreprendre une activité, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance (Viau, 2003).

Le choix d'entreprendre une activité est le premier indicateur de la motivation (Chouinard, Plouffe et Archambeault, 2006; Viau, 2003). Face à une activité qui lui est présentée, un élève motivé aurait tendance à entreprendre cette activité en adoptant, par exemple, des stratégies d'apprentissage (Chouinard *et al.*, 2006; Viau, 2003). Un élève ayant moins de motivation serait plus susceptible d'éviter l'activité à travers des comportements reliés à des stratégies d'évitement comme regarder par la fenêtre (Chouinard *et al.*, 2006; Viau, 2003).

Le deuxième indicateur de la motivation scolaire est la persévérance (Viau, 2003). La persévérance renvoie non seulement au temps accordé à une activité, mais aussi à la ténacité et à la qualité de l'engagement dans l'activité, qu'elle soit facile ou difficile, pour arriver à un résultat satisfaisant (Viau, 1997). Un élève qui ferait preuve de persévérance est un élève qui est assidu, qui respecte les règles, qui fournit des efforts et de l'attention (Chouinard *et al.*, 2006). Un manque de persévérance serait relié à un refus de suivre les règles, de fournir des efforts et d'exprimer du désintérêt (Chouinard *et al.*, 2006).

L'engagement cognitif est le troisième indicateur de la motivation scolaire (Viau, 2003). Il s'agit de l'utilisation par l'élève de stratégies cognitives et de stratégies d'autorégulation dans le cadre d'une activité (Viau, 2003). Les stratégies d'apprentissage sont les moyens que prennent les élèves pour acquérir, se rappeler et intégrer les connaissances (Viau, 1997). Parmi ces stratégies, il y aurait les stratégies d'élaboration (créer des réseaux d'information, faire des inférences entre différents concepts), les stratégies de mémorisation (l'apprentissage par répétition) et les stratégies d'organisation (faire un tableau, un dessin, un schéma, etc.). Quant aux stratégies d'autorégulation, il en existe plusieurs qui seraient utilisées par les élèves : les stratégies de gestion (le lieu d'apprentissage, l'organisation du travail dans le temps et les ressources humaines), les stratégies métacognitives (l'autoévaluation et la planification) et les stratégies motivationnelles (les stratégies propres à l'élève qu'il utilise pour maintenir ou augmenter sa motivation) (Viau, 1997).

Le dernier indicateur de la motivation est la performance (Viau, 1997). La performance représente autant une conséquence de la motivation qu'une source de motivation pour l'élève (Viau, 1997). Plus la motivation de l'élève est élevée, plus il va persévérer et meilleures sont ses chances de performer (Viau, 1997). La performance à son tour, si elle est jugée satisfaisante par l'élève, pourrait augmenter la motivation (Viau, 1997).

Dans le cadre de cette recherche, tous les indicateurs de la motivation ont été utilisés afin d'observer cette dernière. La motivation fait partie de l'ontosystème de l'élève et a permis de voir quelle influence le deuil avait sur sa motivation scolaire et quelle influence cela avait sur sa réussite scolaire.

Les difficultés de comportement renvoient à l'incapacité de l'élève à répondre aux attentes reliées à une situation sociale (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Plus précisément, *«l'enfant, dont il est question ici, est celui qui vit des difficultés par rapport à sa capacité de décoder la dynamique des attentes que commande sa situation au sein d'un environnement social»* (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Les sources de cette incapacité trouvent leurs origines dans le vécu de stress importants comme les deuils, les séparations, les abandons, les négligences, la violence, les brimades, se trouver dans un déséquilibre de socialisation entre l'école et la famille, souffrir de problèmes d'inattention et d'interaction avec les pairs et l'entourage (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). En effet, les élèves présentant ces problèmes sont incapables de répondre aux exigences sociales, scolaires et aux défis d'apprentissage (Desbiens, 2003). Ils s'intéresseraient peu à leurs apprentissages, auraient de mauvaises relations avec leurs enseignants, affichent des conduites agressives envers leurs pairs, refusent de se faire encadrer et auraient des problèmes de discipline en classe (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). De plus, ils manifestent des comportements d'opposition, d'agressivité, de manque de concentration et d'attention en classe (Desbiens, 2003). Les élèves pourraient aussi manifester des comportements sous-réactifs, c'est-à-dire qu'ils seraient davantage retirés et afficheraient des comportements anormaux de passivité (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Les deuils peuvent être une source de difficultés cognitives, affectives, comportementales et de mauvaises interactions avec les pairs. Les interactions avec les pairs renvoient au microsystème de l'élève. Elles seront étudiées afin d'observer s'il y a eu des changements à la suite de la perte parentale et quelles conséquences ressortent de ces éventuels changements dans les relations avec les pairs sur la scolarité de l'élève. Il s'agit respectivement de l'ontosystème et du microsystème dans le cas des relations avec les pairs. Le comportement de l'élève est compris dans l'ontosystème. Cela nous permettra aussi d'investiguer des aspects mésosystémiques comme les relations entre l'élève et l'enseignant ainsi que la relation élève-pairs. L'objectif de ce mémoire est d'investiguer l'influence que le deuil a sur le comportement de l'élève, et si cela pourrait influencer sur sa réussite scolaire.

L'intimidation serait un facteur qui pourrait influencer sur la réussite scolaire (Glew, Fan, Katon, Rivara et Kernic, 2005). Un élève est considéré comme intimidé lorsqu'il est exposé à des actions négatives de la part d'un ou plusieurs élèves, et ce, à long terme et de manière répétée. Une action négative signifie qu'une personne tente ou parvient à infliger une souffrance ou porter un

préjudice à autrui (Olweus, 1999). L'intimidation peut s'exprimer verbalement, à travers des moqueries, des menaces, des taquineries et des sobriquets (Olweus, 1999). Elle peut aussi s'exprimer physiquement lorsqu'un élève frappe, pousse, pince ou retient un autre. De plus, il y a aussi de l'intimidation qui s'exprime sans contact physique ni paroles comme le fait de commettre des gestes obscènes, des grimaces ou de l'ostracisme (Olweus, 1999). L'intimidation se rapporte au microsystème de l'élève étant donné qu'il s'agit d'une interaction entre celui-ci et ses pairs à l'école. Nous avons aussi vu dans la problématique que l'élève endeuillé pouvait vivre de l'intimidation à l'école à cause de son état de tristesse. Nous avons cherché à savoir si le deuil pouvait influencer sur les relations de l'élève avec ses pairs et comment cela pourrait influencer sur sa scolarité.

2.3.2.2 Les facteurs familiaux

Le niveau socio-économique de la famille est un facteur de grande importance pouvant expliquer la réussite scolaire des élèves à l'école primaire (Boufrah, Arseneau et Roy, 2003). Il se constitue de trois indicateurs : le revenu familial, le niveau de scolarité des parents et l'emploi occupé par les parents (Sirin, 2005). Le revenu familial reflète le potentiel de disponibilité des ressources économiques et sociales pour l'élève. Le niveau de scolarité des parents, qui est considéré comme un des éléments les plus stables du statut socio-économique de la famille, pourrait être à son tour un indicateur du revenu familial. L'emploi occupé par les parents pourrait aussi être associé à leur niveau de scolarité et à leur revenu.

Dans la problématique, il est précisé que le décès d'un parent pourrait amener une diminution du niveau socio-économique de la famille et parfois même engendrer le déménagement. Le changement d'environnement, particulièrement le changement d'école, serait aussi un autre facteur ayant une influence sur la réussite scolaire des élèves de niveau primaire (Eddy, 2011). Il est important de souligner que le changement d'environnement et le niveau socio-économique peuvent avoir une influence négative sur la réussite scolaire de l'élève. Nous avons cherché à comprendre si la perte d'un parent pouvait influencer sur ces éléments et voir ensuite s'il y a des répercussions sur la réussite scolaire. Ces éléments se rapportent au microsystème de l'élève.

La participation des parents à la vie scolaire de l'enfant est un facteur qui influencerait sur la réussite scolaire (Bouchard *et al.*, 1991). L'importance du rôle des parents dans la scolarité de leurs enfants est abordée dans la section suivante.

2.4 L'implication parentale dans la scolarité de l'élève

L'implication parentale scolaire est un élément essentiel du mémoire. Pour bien cerner ce concept, il faudra d'abord identifier le rôle du parent en tant que personne répondant aux besoins éducatifs de l'élève. Ensuite, le concept d'implication parentale scolaire sera défini afin d'éclaircir les dimensions qui seront retenues pour étudier les possibles conséquences du deuil sur l'implication parentale et sur la scolarité de l'élève.

2.4.1 Les rôles parentaux

Le mémoire s'intéresse principalement à l'influence du deuil, en tant qu'état affectif, et de la perte parentale, en tant que perte d'une fonction parentale pour l'élève, sur sa réussite scolaire. Dans la littérature scientifique, la fonction parentale est désignée sous le terme de parentalité (Bouregba, 2002). La fonction parentale commence à la naissance de l'enfant et se termine à la mort du parent (Benedek, 1996). Un parent qui assume ses fonctions est celui qui répond aux besoins physiques, affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs (Ménard, 2011). Les besoins physiques font référence aux besoins de base de l'enfant en termes de nourriture, de santé, de vêtements, de logement, d'hygiène et de sécurité (De Rancourt, Paquette, Paquette et Rainville, 2006). Les besoins affectifs comprennent des relations entre le parent et l'enfant marquées par la chaleur, l'affection, l'amour et de la disponibilité auprès de l'enfant (Pourtois et Desmet, 1997). Les besoins cognitifs sont rangés dans la catégorie des besoins éducatifs et incluent l'accès aux livres, le soutien parental dans la scolarité et les activités éducatives de l'enfant (Ward, 2001). Les besoins sociaux se manifestent à travers les échanges entre l'enfant et l'adulte qui permettent au premier d'être écouté et de pouvoir s'exprimer et au second d'imposer l'encadrement, la discipline et les limites (Pourtois et Desmet, 1997). Finalement, les besoins de valeurs font référence au système de valeurs permettant l'intégration sociale que les parents transmettent à

l'enfant pour apprendre à ce dernier à connaître ce qui est bien ou mal, ce qui est toléré ou n'est pas toléré (Pourtois et Desmet, 1997).

La parentalité fait référence au fait de répondre à plusieurs types de besoins de son enfant. Dans le cadre du mémoire de recherche, toutes les dimensions de la parentalité ont été investiguées afin d'observer si cela aurait une influence sur la scolarité de l'élève. La section suivante va explorer davantage le rôle scolaire parental auprès de l'élève puisqu'elle est consacrée à l'implication scolaire.

2.4.2 La définition de l'implication parentale dans la scolarité de l'élève et les dimensions retenues pour la recherche

Un des objectifs de l'implication des parents dans la scolarité de l'élève est de veiller à l'amélioration de ses apprentissages (Larivée, 2011). Elle comprend tous les comportements et les attitudes que les parents adoptent pour soutenir l'élève dans son cheminement scolaire (El Nokali, Bachman et Votruba-Drzal, 2010; Potvin et Paradis, 2000). L'implication des parents dans la scolarité de l'élève fait, entre autres, référence à l'encadrement dans les devoirs des élèves et à l'implication dans l'école que fréquente l'élève (les réunions scolaires, la collaboration avec le personnel de l'école et les activités parascolaires) (Potvin et Paradis, 2000). Plus l'élève est jeune, plus les parents s'impliqueraient dans leurs devoirs (Tan et Goldberg, 2008). Ceci illustre l'importance à accorder à l'implication parentale durant l'école primaire.

L'implication parentale se définit selon plusieurs typologies (Larivée, 2012). Celle d'Epstein (2001) est l'une des plus utilisées en Amérique du Nord. Elle repose sur six types d'activités.

Les rôles et les compétences des parents sont le premier type d'implication parentale dans la scolarité de leurs enfants (Epstein, 2001). Ce rôle comprend un établissement de conditions familiales qui soutiennent les enfants en tant qu'élèves (Epstein, 2001). De bonnes compétences parentales résulteraient d'une conscience de la part des élèves qu'il y a une supervision parentale ainsi qu'un équilibre dans le temps passé entre les corvées, les activités et les devoirs à la maison. La communication du parent avec l'élève au sujet de l'école fait aussi partie des rôles parentaux

en lien avec l'implication scolaire (Fan et Chen, 2001). Cette dimension sera investiguée afin de connaître le rôle qu'occupait le parent décédé lorsque la famille était intacte et le rôle qu'assume le parent survivant après le décès. Il s'agit de documenter des interactions importantes du microsystème familial de l'élève et d'observer s'il y a eu une influence sur la réussite scolaire.

Une autre dimension qui a fait l'objet d'intérêt est la dimension affective. Les parents perçoivent aussi l'engagement parental de façon affective, c'est-à-dire encourager leur enfant à l'école, le motiver et lui donner envie d'aller à l'école (Larivée, 2012). Il est ainsi important pour un père ou une mère de tenir des propos positifs sur l'école et de passer du temps avec l'élève. Cette dimension microsystémique a été investiguée. Il s'agissait de comprendre quel discours avait le parent décédé sur l'école et quel discours le parent survivant tient. Il s'agissait aussi de voir s'il y a eu des changements dans cette dimension affective après le décès et s'il y a eu des conséquences pour la réussite scolaire de l'élève.

La communication entre les parents et l'école concernant les problèmes ou les progrès de l'élève dans ses apprentissages est la deuxième forme d'implication (Asdih, 2012; Larivée, 2012). Elle renvoie à la communication avec le personnel enseignant et le fait d'assister aux réunions d'école (Dearing, Kreider, Simpkins et Weiss, 2006; Dearing, McCartney, Weiss, Kreider et Simpkins, 2004). Cette dimension renvoie au mésosystème de l'élève. Il s'agit d'investiguer les interactions qu'avait le parent décédé avec l'enseignant de l'élève et les interactions actuelles du parent survivant avec l'école. L'objectif est de voir s'il y a eu des changements dans cette dimension de l'implication parentale et quelles conséquences cela pourrait avoir sur la réussite scolaire de l'élève.

Le troisième type d'implication parentale est le bénévolat à l'école (Asdih, 2012; Larivée, 2012). Le bénévolat consiste pour les parents à s'impliquer dans des programmes en classe ou à l'école afin d'aider les élèves, les enseignants, les administrateurs et les autres parents (Asdih, 2012; Larivée, 2012). Cette dimension du mésosystème sera investiguée afin de savoir si ce type d'implication avait lieu avant le décès et si la perte parentale a amené un changement.

L'encadrement et la supervision des apprentissages de l'élève à la maison (les devoirs, les leçons et la discipline) est la quatrième forme d'implication parentale (Asdih, 2012; Larivée, 2012). Parmi les comportements concrets de cette dimension, il y a l'encadrement parental dans les

activités et les travaux scolaires (Bauch, 1991). Cet encadrement a pour but de veiller à ce que l'élève complète les tâches assignées par l'enseignant, à lui faire acquérir de bonnes méthodes de travail et de l'autodiscipline (Bauch, 1991). Dans l'aide aux devoirs, le parent a pour rôle de faire la lecture à son enfant, de répondre à ses demandes lorsqu'il éprouve des difficultés et de s'assurer qu'il consacre le temps qu'il faut à ses travaux (McDermott, Goldman et Varenne, 1984). L'instauration de règles à la maison concernant les travaux scolaires fait aussi partie de cette dimension de l'implication parentale (Fan et Chen, 2001). L'encadrement et la supervision des apprentissages de l'élève à la maison renvoient au microsystème de l'élève. Cette forme d'implication a été investiguée afin d'essayer de documenter s'il y a eu des changements dans l'encadrement scolaire avant et après le décès du parent et si ces changements pourraient influencer la réussite scolaire de l'élève.

Le cinquième type d'implication parentale est la participation aux prises de décision et au fonctionnement de l'école (Asdih, 2012; Larivée, 2012). La participation à des conseils d'établissement ou à des comités de parents sont des exemples de ce type d'implication (Asdih, 2012; Larivée, 2012). Ce type d'implication a aussi été investigué afin d'en connaître davantage sur l'implication du parent et si le deuil avait apporté un changement.

Le sixième type d'implication parentale est la collaboration avec la communauté (Asdih, 2012; Larivée, 2012). Il s'agit de l'intégration et de l'identification des ressources et des services communautaires pour renforcer les pratiques parentales et les apprentissages de l'élève (Epstein, 2001). Parmi ces services communautaires, il y a les organismes d'aide aux devoirs et de tutorat. Nous allons investiguer cette dimension afin de savoir si l'élève avait accès à des ressources scolaires et si la perte parentale aurait influé sur cet accès.

Le cadre théorique a permis de définir tous les concepts qui contribueront à l'investigation de notre sujet de recherche. La section suivante va permettre de poser les objectifs de la recherche.

2.5 Les questions spécifiques de recherche

L'objectif du projet de recherche est de comprendre quelle influence le deuil et la perte parentale pourraient avoir sur la réussite scolaire des élèves. La définition du modèle théorique et des

concepts ont permis d'élaborer les sous-questions de recherche qui ont pour objectif de répondre à la question principale de recherche. La première sous-question relative à l'ontosystème de l'élève est :

- * En quoi le deuil, à travers ses différents stades et ses potentiels effets psychologiques, peut avoir une influence sur la réussite scolaire d'un élève de niveau primaire ?

Les deuxième et troisième questions relatives au microsystème de l'élève sont :

- * En quoi le deuil peut influencer les interactions de l'élève avec ses pairs et son enseignant à l'école et cela peut-il avoir une influence sur sa réussite scolaire ?
- * En quoi la perte d'un parent et les potentiels changements qui peuvent en résulter sur les plans de l'implication parentale et de la baisse du niveau socio-économique de la famille peuvent influencer la réussite scolaire de l'élève ?

La quatrième question relative au mésosystème de l'élève est :

- * Comment le deuil et la perte d'un conjoint peuvent influencer sur la communication et la collaboration école-famille et en quoi cela pourrait avoir une influence la réussite scolaire de l'élève ?

Chapitre 3 – Méthodologie

Après avoir présenté la problématique sur le deuil et la réussite scolaire et défini nos concepts, le présent chapitre a pour but de présenter la méthodologie qui permettra de répondre aux objectifs et à la question principale de la recherche. Pour commencer, l'approche choisie pour mener le projet de recherche est identifiée. Ensuite, les démarches de recrutement des participants sont expliquées. Cette partie est suivie de l'identification des outils de collecte de données et de la description des outils d'analyse. Le chapitre sur la méthodologie est conclu par les considérations éthiques.

Cette recherche a pour objectif de documenter l'influence du deuil (les différents stades du deuil chez l'élève et les conséquences psychologiques) sur la réussite scolaire. Deuxièmement, elle a pour objectif de documenter l'influence du deuil sur les interactions de l'élève avec ses pairs et ses enseignants pour tenter d'observer s'il y a une influence sur la réussite scolaire. Ensuite, la recherche a exploré l'influence de la perte parentale sur l'implication scolaire parentale et le niveau socio-économique de la famille pour voir s'il y a une influence sur la réussite scolaire. Finalement, la recherche a tenté de documenter l'influence du deuil et de la perte d'un conjoint sur l'implication scolaire du parent survivant et la collaboration école-famille; et en quoi cela pouvait influencer la réussite scolaire de l'élève.

3.1 L'approche qualitative

Afin de parvenir à notre objectif de recherche, la recherche exploratoire de nature qualitative basée sur une étude de cas a été privilégiée. L'étude de cas est souvent utilisée dans la recherche en éducation car elle permet de produire de nouvelles connaissances sur des phénomènes particuliers (Gagnon, 2005; Poisson, 1991). À cette démarche s'est ajoutée une analyse de contenu pour compléter l'étude du phénomène.

La recherche qualitative de nature exploratoire permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations (Deslauriers et Kérisit, 1997). C'est une méthode pertinente pour atteindre les objectifs du projet de recherche qui sont de mieux comprendre l'expérience de la perte parentale chez l'élève et l'influence que cela pourrait avoir sur sa réussite scolaire. Les données ont été recueillies à travers une étude de cas qui est une méthode de collecte de données permettant de

fournir des descriptions détaillées de cas particuliers selon plusieurs perspectives (Mongeau, 2009). Dans le cadre de cette recherche, un cas de l'influence du deuil sur la réussite scolaire étudié est la triade élève endeuillé-parent survivant-enseignant.

3.2 Les participants

Cette sous-section a pour objectif d'aborder le processus de sélection et de recrutement des participants.

3.2.1 La sélection des participants

Les participants ont été choisis intentionnellement selon des caractéristiques déterminées d'avance par le chercheur (Deslauriers et Kérisit, 1997). Il s'agit donc d'une méthode d'échantillonnage non aléatoire (Fortin, Côté et Filion, 2006). Le projet de recherche s'intéresse à des élèves fréquentant l'école primaire ayant perdu un parent dans les deux dernières années. Les participants ont été sélectionnés afin d'obtenir des informations sur l'expérience du deuil de l'élève et sur son expérience scolaire. En ce qui concerne le nombre de participants, étant donné que la réalisation du mémoire suit une méthode qualitative exploratoire, nous pouvons nous limiter à un petit nombre (Mongeau, 2009). L'échantillon peut même être petit puisque le but du projet de recherche est de mieux comprendre un phénomène (Mongeau, 2009). Au début de la recherche, l'échantillon devait être composé de quatre élèves endeuillés, de leurs parents survivants ainsi que de leurs enseignants respectifs. Cependant, cet objectif n'a pu être atteint.

Afin de bien cerner tous les éléments décrits dans le cadre théorique, nous avons non seulement sollicité la participation des élèves endeuillés mais aussi celle des parents survivants et des enseignants responsables de la classe où l'élève suit son parcours scolaire. Les deux derniers nommés sont directement impliqués dans la vie de l'élève, ils pouvaient donc donner des informations importantes concernant le vécu du deuil de l'élève et l'expérience scolaire de ce dernier.

Des critères de sélection ont été préétablis pour recruter les participants. Seuls les élèves ayant perdu un parent au cours des deux dernières années ont été sollicités. Les élèves devaient être âgés entre sept et dix ans, puisque cet âge correspond au stade de développement de *travail ou infériorité* d'Erikson centré sur le milieu scolaire de l'élève. En choisissant cette catégorie d'âge, les élèves ayant 11 ans et plus ont été exclus afin de ne pas inclure des facteurs relatifs à la puberté. Les élèves ayant moins de 7 ans ont aussi été exclus pour qu'il n'y ait pas de facteurs relatifs au stade de développement inférieur, *initiative ou culpabilité*, d'Erikson. Les élèves devaient être scolarisés en contexte de classe régulière de l'école primaire car ceux fréquentant des classes spéciales présentent déjà des difficultés scolaires.

Les participants qui ont été retenus pour cette étude n'étaient pas des élèves issus de l'immigration (les élèves allophones, les élèves immigrants de première et de deuxième génération). L'immigration constitue un facteur non négligeable dans la réussite scolaire des élèves. En effet, les élèves allophones ont des résultats scolaires inférieurs aux élèves francophones en français et dans les matières possédant un contenu culturel plus important à cause du degré de maîtrise de la langue d'enseignement (Hanh Hoang, 1993 dans Armand, 2005). De plus, le fait d'être un élève immigrant peut causer un double défi puisque ce dernier doit vivre le stress scolaire en plus du stress d'acculturation, c'est-à-dire le processus d'adaptation psychologique et socioculturel qui se produit au contact d'une autre culture que celle d'origine et qui se traduit par de l'appréhension des relations avec les pairs et avec les adultes (Bouteyre, 2004 dans Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Doffouchi, 2008). Les élèves issus de l'immigration de deuxième génération, c'est-à-dire nés au Canada, peuvent grandir dans un milieu familial marqué par la culture d'origine ce qui pourrait aussi avoir une influence sur leur scolarité (Kanouté *et al.*, 2008). L'immigration est donc un facteur qui vient ajouter des difficultés supplémentaires au cours de la scolarité de l'élève et c'est pour cette raison que les élèves immigrants ont été exclus de l'échantillonnage.

En ce qui concerne les parents survivants, il n'y avait pas de critère autre que le fait d'avoir perdu un conjoint. Pour ce qui est des enseignants, l'avantage de l'étude sur des élèves du primaire est que ces derniers ont un enseignant-titulaire qui les connaît très bien et qui est en bonne position pour donner des informations plus détaillées au sujet du vécu de l'élève endeuillé.

3.2.2 Le recrutement des participants

Les participants ont été recrutés grâce à la collaboration de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Une chargée de projet a contacté tous les directeurs des écoles appartenant à la commission scolaire afin de les informer de mon projet de recherche et leur demander s'il y avait de potentiels participants. Les directeurs ayant répondu par l'affirmatif ont été contactés. Le recrutement fut long et laborieux parce que ce ne sont pas tous les potentiels participants qui rencontraient les critères établis. De plus, certaines familles qui ont vécu récemment la perte d'un parent n'ont pas souhaité être sollicitées étant donné qu'elles commençaient à faire leur deuil. Après cinq mois de tentatives de recrutement, nous avons interrompu la phase de collecte de données. Nous avons pu recruter trois élèves, dont deux d'une même famille, deux parents survivants et trois enseignantes.

3.3 Les outils de collecte de données

La collecte de données s'est faite à l'aide d'entrevues semi-dirigées avec les parents, les élèves et les enseignants, de relevés de notes des élèves et de plans d'intervention scolaire. Le fait d'avoir des données multi-sources nous a permis de recourir à une triangulation (Karsenti et Demers, 2004). C'est une méthode qui a pour objectif d'enrichir nos données et permet d'effectuer une analyse de cas en profondeur (Hamel, 1997). Dans le cas de notre recherche, le fait d'avoir des entrevues avec l'élève, le parent survivant et l'enseignant nous a permis d'avoir différents points de vue. Le fait d'avoir à notre disposition les relevés de notes nous a permis de mieux explorer la situation scolaire des élèves endeuillés tout en recueillant les impressions des participants. En ce qui concerne le choix du type d'entrevue, l'entrevue semi-dirigée a permis aux personnes d'explicitier leur réalité, de rendre accessible leur expérience et de comprendre le sens qu'elles donnent à celle-ci (Savoie-Zajc, 2003). De plus, c'est la méthode la plus courante et la plus appropriée à la majorité des études qualitatives puisqu'elle permet aussi d'aborder des thèmes et des questions spécifiques tirés à partir du cadre théorique tout en gardant la porte ouverte pour des éléments nouveaux qui pourraient être éventuellement fournis par les participants (Mongeau, 2009). Les entrevues semi-dirigées ont aussi permis de maintenir un cadre souple lors des entretiens.

Les thèmes qui ont servi à élaborer le guide d'entrevues seront tirés des éléments du cadre théorique construit pour les fins du projet de recherche. Les entrevues se sont déroulées dans l'ordre avec les élèves, les parents survivants et les enseignants. Il y a eu d'abord une entrevue qui a été réalisée avec l'élève et avec le parent survivant. Le parent survivant était présent avec l'élève lors de l'entrevue avec son enfant. Les entrevues avec la première famille se sont déroulées à l'Université de Montréal et les entrevues avec la seconde famille se sont déroulées au domicile familial. Le choix du lieu répondait au souhait du parent survivant et de l'élève. En ce qui concerne les entrevues avec les enseignants, deux ont été effectuées dans leur classe respective et la troisième entrevue a eu lieu dans un café. Les entrevues ont été enregistrées avec le consentement des participants, dénominalisées et transcrites. De plus, il y a eu une prise de notes systématique des réponses des participants afin de parer à un éventuel imprévu tel qu'un dysfonctionnement soudain de l'appareil technologique.

3.3.1 L'entrevue semi-dirigée avec l'élève

Il y a eu une entrevue avec un élève qui s'est déroulée à l'Université de Montréal et deux autres se sont déroulées au domicile familial. Avant de commencer l'entrevue, j'ai discuté avec les élèves afin qu'ils se familiarisent avec moi et qu'ils se sentent à l'aise. Je leur ai expliqué que j'allais enregistrer la conversation pour des raisons pratiques mais que leur identité et que ce qu'ils allaient dire allait rester confidentiel. La durée des entretiens a varié entre cinq et dix minutes. Le verbatim de l'entrevue de Jeanne¹ contenait quatre pages (il est à noter que la mère a parlé durant cette entrevue aussi), celui de Karine deux pages et celui d'Émilie contenait deux pages également.

L'entrevue a permis d'aborder l'expérience du deuil chez l'élève (les étapes du deuil, le vécu psychologique, les facteurs favorisants et défavorisants du deuil), la situation familiale avant et après la perte du conjoint (l'environnement familial et les rôles parentaux), la perception de la réussite scolaire de l'élève pré et post-décès parental (les résultats scolaires, la motivation scolaire et le comportement), l'implication parentale du parent survivant avant et après le décès

¹ Le nom des élèves a été modifié afin de préserver leur anonymat

ainsi que celle du conjoint avant le décès (les rôles et les compétences des parents, l'encadrement et la supervision des apprentissages de l'élève à la maison).

3.3.2 L'entrevue semi-dirigée avec le parent

La durée des entrevues avec les parents survivants a varié entre 30 et 70 minutes. Les questions se sont intéressées à leur vécu et à celui de leurs enfants. Le verbatim de l'entrevue de la mère de Jeanne contenait 21 pages et celui de la mère de Karine et Émilie contenait 8 pages.

L'entrevue s'articulait autour de plusieurs thèmes. En effet, l'objectif était d'aborder l'expérience du deuil chez le parent survivant (les étapes du deuil, les facteurs favorisants et défavorisants du deuil), la situation familiale avant et après la perte du conjoint (le niveau socio-économique, l'environnement familial et les rôles parentaux), l'expérience du deuil chez l'élève (les étapes du deuil, le vécu psychologique, les facteurs favorisants et défavorisants du deuil), la perception de la réussite scolaire de l'élève pré et post-décès parental (les résultats scolaires, la motivation scolaire et le comportement), ainsi que l'implication parentale du parent survivant avant et après le décès et celle du conjoint décédé avant sa mort (les rôles et les compétences des parents, la communication entre les parents et l'école concernant les problèmes ou les progrès de l'élève dans ses apprentissages, le bénévolat à l'école, l'encadrement et la supervision des apprentissages de l'élève à la maison, la participation aux prises de décision et au fonctionnement de l'école, et la collaboration avec la communauté).

3.3.3 L'entrevue semi-dirigée avec l'enseignant

Les entrevues avec les enseignantes ont duré entre 35 et 45 minutes. Elles ont permis d'aborder la réussite scolaire de l'élève (les résultats scolaires, la motivation scolaire et le comportement), l'expérience de deuil de l'élève et l'implication parentale du parent survivant (les rôles et les compétences des parents, la communication entre les parents et l'école concernant les problèmes ou les progrès de l'élève dans ses apprentissages, le bénévolat à l'école, l'encadrement et la supervision des apprentissages de l'élève à la maison, la participation aux prises de décision et au

fonctionnement de l'école et la collaboration avec la communauté). Le verbatim de l'entrevue de l'enseignante de Jeanne contenait 13 pages, celui de l'enseignante d'Émilie contenait 8 pages et celui de l'enseignante de Karine contenait 12 pages.

3.3.4 Les documents scolaires

Avant les entrevues, il y a eu une consultation des relevés de notes avant et après le décès parental pour observer la performance scolaire. Ceci nous a permis de converger les données des bulletins scolaires avec la perception des participants sur la réussite scolaire de l'élève. Dans le cadre du mémoire, le critère disponible qui a été établi pour observer la réussite scolaire est le résultat scolaire. Les bulletins collectés couvraient les périodes précédant et suivant la perte parentale afin d'observer un potentiel changement dans la performance scolaire. Pour ce qui est de la période avant-décès, nous avons une élève qui avait perdu son père sept mois après le début de sa première année du primaire. La deuxième élève a perdu son père deux jours avant qu'elle entame sa scolarité primaire et la troisième élève a perdu son père au début de sa troisième année du primaire. Les bulletins couvrent l'ensemble de la scolarité de nos trois élèves. Pour la première élève, le plus récent relevé de notes obtenu couvrait la première étape de la quatrième année du primaire. Pour la deuxième élève, le plus récent bulletin couvrait la première étape de la deuxième année du primaire et pour la troisième élève, le dernier bulletin couvrait la première étape de la cinquième année du primaire.

En plus des bulletins scolaires, nous avons obtenu des plans d'intervention scolaire. L'objectif était d'avoir des informations concernant les potentielles difficultés que les élèves auraient vécues en lien avec la perte parentale et le deuil.

3.4 Les outils d'analyse

Maintenant que l'approche de recherche a été définie, la sélection des participants et les étapes de collecte de données décrites, c'est au tour de l'analyse d'être expliquée. Cette section aura comme objectif d'aborder essentiellement les étapes de l'analyse des données et de mentionner les outils utilisés pour y arriver.

3.4.1 L'analyse des données

Les huit entrevues réalisées avec les participants, les bulletins scolaires des élèves et un plan d'intervention ont été analysés selon une méthode d'analyse de contenu. L'analyse de contenu est décrite comme :

une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel (L'Écuyer, 1990, p. 120).

L'analyse du matériel qualitatif est constituée de trois étapes : l'analyse du matériel, l'examen des données et le traitement des données (Van der Maren, 1996). Dans le cadre de la présente recherche, ce sont ces étapes qui ont été suivies afin de produire nos résultats. Avant de commencer l'analyse du matériel, les entrevues ont d'abord été transcrites sur un fichier Word 2010. Elles ont été écoutées à plusieurs reprises et transcrites mot-à-mot afin d'avoir l'intégralité du contenu.

L'analyse du matériel a pour objectif d'extraire les données en séparant l'information significative du bruit (Van der Maren, 1996). Il s'agit donc de repérer et sélectionner dans les verbatim d'entrevues les informations pertinentes à l'objet de recherche. La première étape de l'analyse se termine par le codage du matériel qui permet d'accoler une marque sur des éléments du matériel considérés comme des unités de sens (Van der Maren, 1996). Dans notre recherche, nous avons procédé à la relecture du cadre conceptuel afin de construire la liste de nos thèmes et sous-thèmes qui nous ont permis de procéder à l'analyse thématique du corpus (voir Annexe I). Cette étape consistait à repérer dans notre matériel des unités formées d'un ensemble court de mots produisant un sens et les marquer par un code qui correspond à un thème (Paillé, 1996; Van der Maren, 1996). Le type de codage que nous avons choisi est fermé. La grille de codage a été

construite à partir des thèmes déjà identifiés et a été fermée (Van der Maren, 1996). Nous avons donc codé tout le matériel sur le logiciel de traitement qualitatif N'Vivo.

La deuxième étape de l'analyse est l'examen des données qui ont été obtenues après l'analyse du matériel qualitatif (Van der Maren, 1996). Cette étape consiste à observer nos données sans faire de transformations (Van der Maren, 1996). Le codage nous a permis de voir les thèmes qui ont été abordés par les participants, leur fréquence et les liens potentiels qu'on pouvait faire en vue de répondre aux questions de recherche.

Le traitement constitue la troisième étape de l'analyse du matériel qualitatif (Van der Maren, 1996). C'est à cette étape qu'on effectue les transformations sur les données afin de produire les résultats (Van der Maren, 1996). La transformation comprend trois étapes. La catégorisation en est la première et consiste à regrouper les thèmes selon des traits communs. Dans le cadre de notre recherche, nous avons regroupé nos thèmes autour de leur catégorie d'appartenance (Annexe A). La deuxième étape est la hiérarchisation et la connexion en réseau. Elle consiste à regrouper les catégories autour de traits communs afin de produire une hiérarchie. Après le regroupement de nos thèmes, nous avons commencé à construire un réseau entre les différentes catégories qui partagent des traits communs (Annexe A). La troisième étape, la conceptualisation et la modélisation, consiste à étiqueter les réseaux à partir d'un élément typique partagé entre le regroupement des catégories. Cette étiquette correspond au concept défini par les catégories du réseau.

Une fois l'analyse du matériel qualitatif complétée, nous avons répondu à nos sous-questions de recherche posées dans le cadre théorique (Van der Maren, 1996). Ces réponses ont été produites à partir des résultats issus de l'analyse qualitative qui ont ensuite été interprétés. Nous avons commenté les regroupements et les observations effectués dans l'analyse en relevant les thèmes qui revenaient souvent, en décrivant les réseaux que nous avons créés et en établissant des liens logiques entre les concepts de recherche afin de répondre aux sous-questions de recherche (Van der Maren, 1996). Par la suite, nous avons terminé la phase d'interprétation en comparant nos réponses aux questions de recherche avec les éléments de la recension d'écrits qui se trouvent dans la problématique afin de souligner la pertinence de nos résultats, pointer les contributions de notre recherche et proposer de nouvelles pistes pour les recherches futures (Tremblay et Perrier, 2006).

3.5 Les considérations éthiques

Le projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de l'Université de Montréal. Nous avons produit des formulaires de consentement et des lettres de présentation contenant les objectifs de la recherche et les normes de confidentialité (Voir Annexe II, III et III). Ces éléments ont été expliqués aux participants afin d'obtenir un consentement éclairé avant qu'ils n'acceptent de participer au projet de recherche. La participation d'enfants endeuillés à des études qualitatives implique que le parent reçoive des explications claires au sujet de l'étude et des méthodes choisies par le chercheur (Faux, Walsh et Deatrck, 1988). Les explications doivent aussi inclure les intentions du chercheur à préserver l'anonymat et la confidentialité des participants et ses intentions sur la manière dont les résultats seront diffusés (Payne, 2004). La confidentialité a été respectée durant tout le processus de l'analyse des données, les noms des participants ont été modifiés et aucune information permettant de dévoiler leur identité n'a été révélée. Les données dénominalisées seront sauvegardées dans l'ordinateur du chercheur pendant 7 ans et ne pourront servir à d'autres recherches. Elles seront détruites après 7 ans.

La participation à l'étude s'est faite sur une base volontaire. Aucune compensation n'a été offerte en échange de l'entrevue. Des formulaires de consentement ont été distribués aux parents avant leur participation à l'étude pour l'entrevue avec ces derniers et avec leurs enfants, et pour obtenir l'autorisation de consulter les bulletins scolaires et les plans d'intervention. Une fois que les parents nous ont donné l'autorisation de consulter les documents, nous avons contacté les écoles des élèves-participants afin de les obtenir. Il y a aussi eu un formulaire de consentement destiné aux enseignants pour l'entrevue enregistrée.

Les résultats des études portant sur le deuil présentés dans la problématique n'ont rapporté aucun effet négatif ou risque associé au recours à des entrevues semi-structurées et structurées chez des participants endeuillés. Bien que le sujet du deuil puisse être associé à des souvenirs douloureux pour les participants endeuillés, ces derniers ne correspondent pas à un groupe vulnérable mais davantage à un groupe requérant une considération particulière (Parser et Séguin, 2009). La participation à des études sur le deuil peut même avoir des bienfaits sur les personnes endeuillées puisqu'elle permet à ces derniers de cheminer dans leur expérience de deuil (Parser et Séguin, 2009). Les recherches sur le deuil ont tendance à soutenir que le fait de discuter de la perte et

exprimer les émotions qui y sont associées serait thérapeutique (Payne, 2004). Parler de la mort serait moins stressant que de garder le silence et les enfants n'ont pas tendance à être offensés par les entrevues (Payne, 2004). Cependant le chercheur doit rester attentif aux aspects de confort et de sécurité (Payne, 2004). Étant donné que les participants avaient à se confier sur des événements difficiles qui peuvent potentiellement réveiller des douleurs traumatisantes, ils avaient la possibilité d'interrompre l'entrevue dès qu'ils le souhaitaient. Le parent pouvait être présent auprès de l'enfant durant les entrevues pour maintenir un climat sécurisant. À la fin de l'entrevue, il y a eu un retour avec les participants sur les thèmes abordés. Ceci est important dans le cas où le sujet abordé réfère à des événements traumatisants ou est susceptible de rappeler des souvenirs douloureux (Mayer et Saint-Jacques, 2000).

Le chercheur qui fait des entrevues avec des enfants endeuillés a été bien formé théoriquement sur le sujet du deuil, a de bonnes habiletés interpersonnelles et de l'expérience clinique à communiquer avec des enfants. Il détient un baccalauréat en psychologie durant lequel il a suivi des cours sur les méthodes d'entrevue. Il a déjà une expérience pour mener des entrevues délicates. De plus, il a aussi occupé un emploi où il conseillait des ressources psychologiques à des patients dans un hôpital et s'entretenaient avec eux concernant leur état psychologique. En dernier lieu, la directrice de recherche du chercheur est une psychologue clinicienne qui a une très grande expérience dans le domaine du deuil. Elle a prodigué des conseils au chercheur qui avait à sa disposition une liste de références de professionnels auxquels les participants pouvaient se référer.

Les avantages liés à la participation au projet de recherche est de contribuer à l'avancement des connaissances sur les conséquences du deuil et de la perte parentale sur la réussite scolaire des élèves du primaire. En ce qui concerne les participants, si les enfants présentaient des besoins scolaires particuliers, leur cas pouvait être signalé, avec l'autorisation des parents, à la direction afin qu'ils puissent bénéficier d'un suivi. Aucun détail de nature personnelle n'aurait été dévoilé. Seule la situation scolaire des enfants aurait fait l'objet d'une attention soutenue pour venir en aide à l'enfant.

Chapitre 4 – Résultats

Cette section aura pour objectif de présenter les résultats de la recherche afin de répondre à la question principale du mémoire qui consiste à explorer l'influence que peuvent avoir le deuil et la perte parentale sur la réussite scolaire des élèves du primaire. Lors de la présentation du cadre théorique (Chapitre 2), quatre sous-questions de recherche ont été élaborées afin d'y répondre. La première sous-question permettra de voir en quoi les potentielles conséquences psychologiques du deuil peuvent avoir une influence sur la réussite scolaire d'un élève du primaire. La deuxième sous-question aura comme objectif de comprendre comment le deuil peut influencer les interactions de l'élève avec ses pairs et son enseignant à l'école et comment cela peut avoir une influence sur sa réussite scolaire. La troisième sous-question de recherche permettra d'explorer comment la perte d'un parent et les potentiels changements qui peuvent en résulter sur les plans de l'implication parentale et du niveau socio-économique de la famille peuvent influencer la réussite scolaire de l'élève. Enfin la dernière sous-question consiste à comprendre comment le deuil et la perte d'un conjoint peuvent influencer sur la collaboration et la communication école-famille du parent survivant et en quoi cela pourrait avoir une influence sur la réussite scolaire de l'élève.

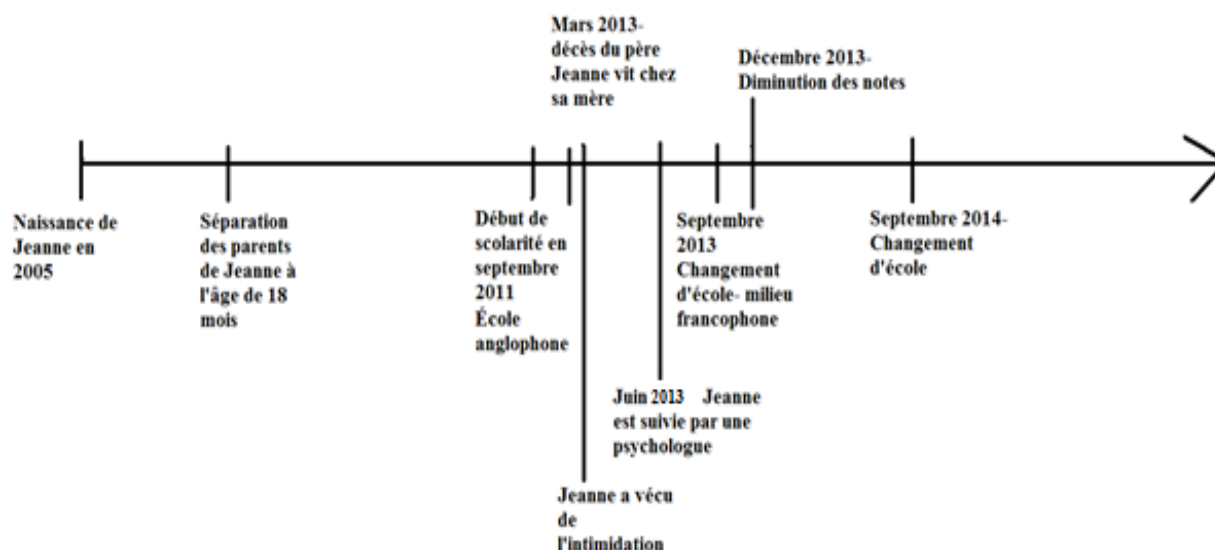
Pour répondre à ces sous-questions, nous avons mené des entrevues auprès de trois élèves endeuillées, leurs parents survivants et leurs enseignantes actuelles. De plus, les relevés de notes des élèves ont été recueillis et nous avons eu accès à quelques plans d'intervention scolaire les concernant. Après avoir constitué nos données, nous avons procédé à une analyse qualitative telle que décrite dans la section consacrée à la méthodologie. Dans le présent chapitre, les résultats sont présentés dans trois sections correspondant à chacune des triades élève endeuillée-parent survivant-enseignant.

4.1 La triade Jeanne²-Mère-Enseignante

Pour débiter la présentation des résultats de nos sous-questions de recherche, nous allons d'abord décrire l'histoire de chacune de nos élèves afin de dresser un portrait général et mieux comprendre nos cas à l'étude.

² Les noms des participants ont été modifiés afin de préserver leur anonymat

Figure II – Le parcours de Jeanne



Jeanne est une élève de quatrième année du primaire âgée de neuf ans au moment de l’entrevue. La mère rapporte que le père de Jeanne avait une maladie congénitale au cœur : «*Le père avait une maladie congénitale au cœur*» (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 3). Les parents de Jeanne se séparent alors qu’elle a 18 mois et vit en garde partagée. La séparation a été très conflictuelle et les rapports entre les parents sont restés très difficiles à la suite du divorce. La mère dépeint un portrait négatif du père durant l’entrevue. Elle le décrit comme une personne ayant un caractère difficile et qui était très pris par ses activités professionnelles au détriment de la vie familiale :

Dans le fond, le père c'est une personne qui était très intense. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 18)

Quand on s'est séparé, il y a eu beaucoup de stress parce que je me séparais d'une personne qui accordait sa priorité à son travail et sa fille venait en dernier. Il y a eu beaucoup de chicane concernant le divorce. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 25-27)

Il y a eu peu de trucs à l'amiable (après le divorce) parce que le père était une personne entêtée et ne voulait que gagner. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 33-34)

La séparation fut aussi une épreuve difficile pour Jeanne qui s'est retrouvée prise dans le conflit entre les parents : « *Jeanne était prise entre ses parents qui tirent d'un bord et de l'autre. C'était assez difficile pour Jeanne de composer avec un papa puis une maman qui ne se respectaient plus vraiment*» (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 35-36). La mère rapporte que la séparation parentale a amené une certaine instabilité environnementale pour sa fille qui partageait son temps entre les domiciles parentaux et fréquentait deux garderies qui étaient proches de ces derniers. Lorsque Jeanne a commencé à fréquenter la maternelle et qu'il n'était plus possible de fréquenter deux établissements, c'est le juge qui a statué sur le choix de l'école qui devait se situer à équidistance des domiciles parentaux. La mère n'était pas d'accord avec cette décision parce qu'elle croit que le juge a favorisé le choix du père :

Quand Jeanne a commencé l'école, le juge nous a imposé d'avoir une école commune, chose qui était correcte parce que Jeanne dans son enfance avait 2 garderies. Donc de 18 mois jusqu'à 5 ans, Jeanne allait une semaine à la garderie de son papa, une semaine à la garderie de maman, jusqu'à temps qu'à la maternelle ça ne soit plus possible. Donc le juge nous a imposé une école entre nos deux secteurs ce qui représentait beaucoup de déplacements pour Jeanne. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 53-58)

Ça a amené beaucoup de stress à Jeanne. Le père est un manipulateur, un contrôleur, qui a manipulé le juge entre guillemets (il a choisi une école où le père voulait inscrire sa fille). Je me suis dit que j'ai fait une gaffe en disant ok à une maternelle anglophone pour Jeanne mais qu'à cet âge-là les enfants sont des éponges, ils sont capables d'avoir une certaine communication avec d'autres amis. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 60-64)

Donc à sa première année d'école primaire en 2011-2012, Jeanne fréquentait une école anglophone alors que sa famille est francophone. Elle devait non seulement s'adapter à une nouvelle langue mais aussi composer avec les longues distances à parcourir chaque jour pour se rendre à l'école :

C'était difficile entre septembre et décembre parce que Jeanne passait d'un environnement francophone à un environnement unilingue anglais alors que ses deux parents sont francophones. Mais c'est le voyage qui nous amenait un stress mutuel à moi et à Jeanne. C'était vraiment un 3-4 heures qu'on faisait moi et elle avant et après l'école. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 67-71)

Après la séparation, les parents refont leur vie chacun de leur côté. La mère a un nouveau conjoint qui avait déjà une fille et avec qui elle a eu un enfant, né juste avant le décès du père de Jeanne. Le nouveau conjoint a pris une grande place dans la vie de Jeanne ce qui a créé beaucoup de tensions avec le père qui n'appréciait pas cette proximité avec sa fille :

Mon nouveau conjoint avait déjà une fille et j'ai eu une fille avec lui. (Mère de Jeanne) (Entrevue de Jeanne, Ligne 41)

Il (mon conjoint) connaît Jeanne depuis qu'elle a 18 mois. Elle le considère comme un papa et l'appelait même papa. Ça a amené de la tension par rapport à son père qui disait que c'était lui et non mon conjoint qui était son père. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 87-89)

Quant au père, il a une nouvelle conjointe. Il décède d'un arrêt cardiaque lorsqu'il a la garde de Jeanne et que celle-ci commençait sa semaine de relâche (mars 2012) en première année du primaire. La conjointe du père annonce à la mère de Jeanne qu'elle est enceinte :

J'ai eu un appel de la conjointe du père, pour me dire qu'elle est enceinte alors que le père est décédé aujourd'hui. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 79-81)

Après la première année du primaire, Jeanne change deux fois d'école. Au moment de l'entrevue, elle étudiait en quatrième année du primaire et elle était diagnostiquée d'une dyslexie-dysorthographe depuis juillet 2014.

Jeanne : *ah oui, je suis dyslexique/dysorthographique.*

Chercheur : *ah oui ? Ça été diagnostiqué quand ?*

Mère : *en juillet.*

Jeanne : *oui.*

(Entrevue Jeanne, Lignes 162-165)

Finalement, nous avons présenté dans cette sous-section l'histoire de Jeanne pour bien comprendre sa situation. La sous-section suivante sera consacrée aux résultats tirés de l'analyse des données constituées avec les participantes. Nous commençons d'abord par explorer le vécu du deuil de Jeanne.

4.1.1 Le vécu du deuil

Jeanne a perdu subitement son père en mars 2012 d'un arrêt cardiaque. L'annonce de la mort ne s'est pas faite tout de suite après le décès parce que la mère a préféré attendre le lendemain de l'évènement pour lui annoncer la nouvelle chez les grands-parents maternels. Elle a préféré avoir toute sa famille autour d'elle pour annoncer à sa fille que son père est décédé :

Jeanne commence sa semaine de relâche en mars quand son papa a un arrêt cardiaque dans son lit. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 78)

Quand je suis arrivée à la maison (du père), la nouvelle conjointe m'a dit que le père est décédé mais je l'ai gardé pour moi pour rassurer Jeanne. Jeanne a pris ses choses personnelles et on est parti chez mes parents pour pouvoir lui annoncer le décès de son père. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, lignes 31-33)

En fait, j'ai pris la décision de ne pas dire tout de suite à Jeanne que son père était décédé pour pouvoir mieux l'accompagner là-dedans et avoir les bons mots. Quand on est arrivé chez mes parents, on a tous pris Jeanne dans nos bras pour lui dire que son père est décédé d'un arrêt cardiaque. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 105-107)

À la suite de l'annonce du décès, Jeanne s'est mise à pleurer et a ressenti de la tristesse :

Jeanne est partie en sanglots. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 116)

En fait ma mère m'a réveillée et quand je lui ai demandé où est mon père, elle m'a répondu qu'il était à l'hôpital et j'ai commencé à pleurer. Quand on est allé après chez

ma grand-mère, ma mère m'a dit que mon père était mort puis là j'ai pleuré à fond. (Jeanne) (Entrevue Jeanne, Lignes 14-16)

J'étais triste pendant longtemps, quelques mois. (Jeanne) (Entrevue de Jeanne, Ligne 61)

Jeanne a reçu, selon la mère, du soutien de la part de sa famille dès l'annonce du décès de son père.

On est était tous là pour la serrer fort dans nos bras. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 117)

Ma famille m'a aidée à soutenir Jeanne. Mon conjoint et sa fille sont venus aux funérailles. On était présent pour ma fille. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 160-161)

De son côté, Jeanne affirme qu'elle a été consolée par sa mère, ce qui l'a aidée à se sentir mieux :

Ma mère me consolait puis ça allait de mieux en mieux. (Jeanne) (Entrevue de Jeanne, Ligne 47)

La mère s'est outillée sur le deuil auprès de ses amis qui travaillaient en intervention sociale et de la grand-mère de Jeanne, infirmière, qui a ainsi soutenu sa fille. Elle a même contacté l'organisme Deuil-Jeunesse pour avoir des conseils :

Une amie, qui est travailleuse sociale, nous a rencontrées pour nous expliquer c'était quoi le deuil, c'est quoi les funérailles, qu'est-ce qui attendait Jeanne, pour la préparer à être forte. Mes parents avaient un couple d'amis qui tiennent une maison funéraire. Ils nous ont prêté des livres sur le deuil des jeunes, donc on lisait les histoires à Jeanne le soir. Ma mère, comme elle est infirmière, avait des connaissances en psychologie. Elle nous a accompagnées. Je n'étais donc pas dépourvue. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 193-198)

J'ai appelé Deuil-Jeunesse et j'ai parlé à une spécialiste du deuil des enfants. Elle m'a donné des conseils et un livre que j'ai lu pendant la semaine de relâche pour mieux accompagner Jeanne. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 229-230)

Le vécu de la mère face au décès du père a été différent par rapport à celui de Jeanne. Celle-ci rapporte qu'elle n'a pas vécu de deuil lors du décès de son ex-conjoint, que c'était même une «libération» à cause des conflits qui ont suivi la séparation et la garde de Jeanne. Elle affirme que cette situation l'a aidée à soutenir sa fille et qu'elle n'a été peinée que lorsqu'elle a appris que le père imposait parfois des mauvais traitements à sa fille :

Par rapport à Jeanne c'est différent. Pour moi c'était une libération. Une libération du fait que je n'avais plus d'avocats [avec lesquels composer], je n'avais plus de conflits. Je pouvais me concentrer sur la stabilité de Jeanne. Puis tout ce que j'ai entendu au salon funéraire de la part des autres parents, des autres grands-parents qui étaient là. Les parents de la conjointe du père me disaient que le père la forçait à manger quand elle n'avait plus faim, lui faisait prendre des douches d'eau froide quand elle n'écoutait pas. Je trouvais que c'était une maltraitance qu'il lui donnait. Ça m'a fait plus mal que lui-même dans son cercueil. J'avais un détachement de peine par rapport à mon enfant qui commençait son deuil. Je pense que si j'avais été dans une situation de couple où mon mari décède, ça serait différent parce que je devrais être plus forte pour soutenir mes enfants alors que dans notre cas, ce n'était pas ça du tout. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 147-157)

Lors des funérailles, la famille paternelle a permis à Jeanne de réaliser un rituel du deuil pour rendre hommage à son père.

On a demandé à la famille si on pouvait participer aux funérailles à notre façon. Jeanne avait une idée [en lien avec la passion du père] et voulait que ce soit pris en compte pour les funérailles. La famille lui a permis d'écrire dans 50 ballons le petit message que Jeanne avait composé. On a fait ça après l'église. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 123-125)

Cependant, l'enterrement n'a pas eu lieu dans les jours qui ont suivi le décès à cause des conditions climatiques qui faisaient en sorte que la tombe n'était pas prête. La mère pense que cela a été une circonstance difficile pour Jeanne :

Quand la semaine de relâche (début mars) s'est terminée, il y a eu des funérailles mais le père n'a pas été enterré tout de suite étant donné qu'il y avait 5 pieds de neige dans le cimetière, donc la plaie est restée ouverte parce que l'enterrement a eu lieu en mai. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 170-172)

La mère pense aussi que la vie de sa fille s'est améliorée depuis le décès du père puisqu'elle n'est plus prise dans le conflit.

Jeanne a dit à sa grand-mère que sa vie a changé pour le mieux. Le tiraillement que Jeanne a vécu a été un stress énorme. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 120)

Cependant, elle croit que le manque de présence du père auprès de Jeanne a pu agir comme un facteur défavorisant pour son deuil.

La période qui était la plus difficile pour Jeanne a été celle du déni. Son papa ne lui accordait pas du temps de qualité, il était toujours occupé par ses téléphones [de son travail] et ses études. Cela a fait en sorte que Jeanne ne retenait pas de souvenirs positifs de son papa. Je pense que cette situation a été la plus difficile à traverser. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 292-295)

Le mois de juin 2012 est marqué par deux événements importants pour Jeanne. Premièrement, à la fin de l'année scolaire, l'école lui a décerné un certificat de courage. Jeanne était fière de la reconnaissance octroyée par son école trois mois après le décès de son père.

On a laissé aller Jeanne de mars à juin. Puis en juin, on lui a décerné un diplôme de courage à l'école. Je lui ai lu une belle allocution. Jeanne était super fière parce qu'elle a mérité le seul certificat de courage de l'école. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 234-235)

Deuxièmement, entre mars et juin 2012, la mère rapporte que les émotions devenaient de plus en plus intenses chez sa fille qui était triste, irritable et avait perdu sa bonne humeur. C'est à ce moment qu'elle a commencé à lui chercher une psychologue, chose qu'elle n'a pas tout de suite

entreprise après le décès du père préférant attendre de voir comment les émotions de Jeanne allaient évoluer et parce qu'elle considérait que c'était trop tôt pour parler des événements :

Jeanne a dû aller consulter une psychologue, pas au jour J+1 après le deuil. J'ai pris la décision d'attendre que Jeanne en ressente le besoin parce que c'était trop frais, il y avait trop d'émotions. Je trouvais que parler de son deuil allait la brusquer. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 166-168)

On a commencé à chercher une psychologue parce qu'entre mars et juin, je voyais le nuage noir, Jeanne avait perdu son sourire et était irritable. C'était pour travailler sur son humeur parce qu'elle n'avait plus de plaisir et je trouvais qu'un petit enfant de 7 ans avait le droit d'être heureux dans la vie. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 239-242)

Jeanne a vu une psychologue jusqu'en mars 2014 :

Chercheur : *Est-ce que tu as vu un spécialiste, un psychologue ou un médecin ?*

Jeanne : *oui, une psychologue, je jouais pour me faire descendre les idées.*

(Entrevue de Jeanne, Lignes 176-177)

La mère rapporte que l'évocation du père reste douloureuse pour Jeanne même deux années après le décès. Les grands-parents paternels parlaient souvent du père lorsqu'ils appelaient Jeanne et lorsqu'elle leur rendait visite, la maison était remplie des souvenirs et cela lui faisait très mal. Par ailleurs, Jeanne a aussi gardé chez elle plusieurs souvenirs de son père, mais elle est incapable de regarder les photos :

La famille m'appelait à toutes les semaines pour parler à Jeanne, ils parlaient beaucoup du père et ça lui faisait mal. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 297-298)

Elle a un coin dans sa chambre où il y a des objets qui appartenaient à son père, mais il y a juste une photo, le reste des photos, elle ne les regarde pas. Quand elle va chez sa grand-maman paternelle, la maison est tapissée des photos de son père. Au début c'était difficile pour Jeanne de rentrer dans chaque pièce de la maison puis de voir son père.

J'ai dû dire aux grands-parents d'en mettre moins lorsque Jeanne vient à la maison parce qu'elle devient triste. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 302-306)

La mère rapporte avoir été choquée par les agissements des grands-parents durant les visites de Jeanne. Elle croit que les grands-parents vivaient tellement dans le souvenir du père décédé qu'ils faisaient de la peine à Jeanne sans faire exprès. Elle a donc décidé d'intervenir pour qu'il y ait un changement dans la manière d'agir des grands-parents afin que les visites de Jeanne se passent dans un cadre positif :

Les grands-parents voyaient tellement le père dans Jeanne qu'ils ne comprenaient pas la peine qu'ils pouvaient lui infliger. On a dû avoir beaucoup de discussions à ce sujet, de ce que j'entreprenais pour aider Jeanne à mieux aller, puis eux ne m'aidaient pas du tout jusqu'à temps que je me fâche. Je leur ai demandé de voir Jeanne dans un cadre positif. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 314-317)

Plus de deux ans après le décès du père, la mère rapporte que la psychologue a aidé Jeanne à se sentir beaucoup mieux :

Je pense que la psychologue a amené Jeanne à passer outre sa période de déni, j'ai retrouvé ma belle Jeanne souriante, enjouée, sourire facile, drôle, comique, ma Jeanne que j'avais connue avant le deuil. Mon conjoint m'a dit qu'effectivement la psychologue nous a été d'une grande aide. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 327-329)

Jeanne de son côté affirme s'être habituée à la vie sans son père :

J'ai commencé à m'habituer à vivre sans mon père. (Jeanne) (Entrevue de Jeanne, Ligne 61)

De plus, elle a gardé un lien avec l'enfant que le père a eu avec sa nouvelle conjointe :

Elle voit son demi-frère une fois de temps en temps. Ils se voient de temps en temps. J'espère que cette relation entre demi-frère et demi-sœur va perdurer. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 345-346)

Pour revenir au deuil de Jeanne, la mère rapporte que sa fille a encore de la difficulté à se tourner vers les souvenirs de son père lorsqu'elle est nostalgique; les moments de nostalgie se produisant davantage lorsqu'elle rend visite à ses grands-parents :

Aujourd'hui, elle ne regarde toujours pas les photos de son père. Je pense qu'elle est plus tournée vers la musique que son père écoutait. Ça lui arrive d'être nostalgique lorsqu'elle est chez sa grand-mère, c'est dans ces moments qu'elles écoutent la musique que son père écoutait. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 349-352)

Jeanne souffre moins lors de ses visites chez ses grands-parents :

Jeanne est prête à passer une semaine chez ses grands-parents, ça va beaucoup mieux. Au départ, elle revenait à l'envers, maintenant ça va bien. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 372-373)

À chaque anniversaire du décès de son père, elle accomplit un rituel du deuil accompagnée par sa mère et même par les voisins :

Les messes d'anniversaire, on fait une journée souvenir. Le [jour du décès], Jeanne allume une lanterne chinoise, puis on la fait partir dans le ciel. Pour elle c'est important. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 358-359)

On fait cette petite cérémonie même entre voisins qui sont au courant de l'histoire de Jeanne. C'est notre jour du souvenir pour son père et on l'accompagne là-dedans. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 367-368)

La mère pense que plus de deux ans après le décès de son père, Jeanne a mûri et a recommencé à mener une vie normale :

Jeanne est une vieille âme. Je te dirais qu'aujourd'hui, elle a vieilli beaucoup, elle est mature, je peux compter sur elle, elle est calme et elle est capable de faire des petites tâches qu'un enfant de son âge ne pourrait peut-être pas faire. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 722-724)

Cependant à l'école, l'enseignante de Jeanne a rapporté que sa mère était inquiète à cause de l'ensemble du vécu de sa fille après la perte de son père. L'enseignante croit que l'accumulation du deuil, de l'intimidation vécue dans le passé et des changements d'école ont rendu la mère plus anxieuse par rapport à sa fille. D'ailleurs, l'enseignante a rapporté que la mère lui a demandé d'aider sa fille à s'en sortir et à passer à autre chose :

La mère m'a dit que Jeanne a vécu des choses difficiles à son ancienne école, en plus du décès de son père, et qu'elle ne savait pas trop à quoi s'attendre. Elle m'a demandé de faire en sorte que Jeanne soit heureuse, qu'elle ne se fasse pas intimider et qu'elle passe à autre chose. Elle ne m'a jamais dit de façon explicite que c'est encore difficile le deuil de son père. C'était le changement d'école, l'intimidation, plus la perte de son père, je pense que c'était l'accumulation qui l'a rendue inquiète. (Enseignante de Jeanne)
(Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 173-178)

Toujours en ce qui concerne l'école, Jeanne rapporte qu'après le décès de son père, elle n'était pas concentrée en classe et trouvait que c'était plus difficile de faire ses devoirs :

Jeanne : je n'écoutais pas vraiment.

Chercheur : est-ce que tu continuais à faire les devoirs à la maison ?

Jeanne : oui je continuais, je continuais à les faire.

Chercheur : est-ce que c'était plus difficile ?

Jeanne : plus difficile.

(Entrevue Jeanne, Lignes 89-93)

Malgré que la mère de Jeanne affirme que sa fille se porte beaucoup mieux, il arrive que certains événements qui se produisent en classe et qui lui rappellent son père déclenchent des pleurs. La mère raconte une anecdote qui est arrivée lorsque Jeanne était en quatrième année :

Au mois d'octobre, l'enseignante a présenté des cercueils dans la classe pour l'Halloween puis Jeanne a commencé à pleurer. On l'a retirée, puis on l'a amenée voir une psychologue. Elles se sont parlées pendant une heure et Jeanne a pu être réintégrée en classe. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 504-506)

L'enseignante de Jeanne en quatrième année a aussi rapporté que son élève est venue la voir plusieurs fois en pleurant lorsqu'il y avait un évènement qui lui rappelait son père. Elle a décrit la même situation que la mère a racontée :

Ça lui est arrivé à deux ou trois occasions de venir me voir en pleurant parce que quelque chose lui a rappelé le décès de son père. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 63-64)

Au temps de l'Halloween, cet automne, on parlait des cimetières. Jeanne était assise plus en arrière de la classe, elle s'est levée me serrer dans ses bras et elle s'est mise à pleurer. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 77-78)

L'enseignante a retiré son élève de la classe et a discuté avec elle pour la calmer en attendant l'arrivée de la technicienne en éducation spécialisée; mais il était difficile pour elle de rester présente auprès de Jeanne parce qu'elle devait s'occuper du reste de la classe.

J'ai retiré Jeanne et j'ai fait venir la technicienne en éducation spécialisée. Je me suis excusée, parce que j'avais oublié que c'était plus difficile pour Jeanne, mais je voulais quand même lui expliquer que le cimetière permettait à certaines personnes, dépendamment de leur religion, d'aller parler à la personne décédée, de savoir qu'elle veille sur eux, qu'elle est encore là, peu importe les croyances. Puis à ce moment-là, on ne voit pas le cimetière comme un élément négatif ou apeurant. Elle était d'accord, elle m'a dit que ça lui faisait de la peine parce qu'elle pensait à son père. Je lui ai dit que je comprenais, que j'étais contente qu'elle soit venue me le dire et si elle voulait en parler. Mais moi j'ai 26 autres élèves qui attendent pendant ce temps-là, alors j'ai fait venir la technicienne en éducation spécialisée qui est venue lui parler de son père. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 81-90)

Par ailleurs, l'enseignante rapporte s'être fait dire de ne pas encourager Jeanne à exprimer sa peine en classe :

Moi je me suis fait dire qu'il fallait passer par-dessus, ne pas trop encourager l'expression de sa peine. Alors je n'ai pas fait de retour, j'en ai parlé avec la mère pour qu'elle soit informée de ce qui s'était passé puis ensuite quand elle est revenue en classe,

elle s'est excusée pour son moment de peine et ça a bien été. (Enseignante de Jeanne)
(Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 93-96)

Un autre évènement est survenu en classe durant la même année et a déclenché de la tristesse chez Jeanne. Cette fois-ci, l'enseignante est intervenue pour calmer l'élève, mais sans parler de son deuil.

Durant le temps des fêtes, je mettais de la musique de Noël. Jeanne est venue me voir en me disant que ça lui rappelle son père. Je lui ai demandé si elle passe de beaux Noël avec sa mère et son nouveau conjoint et elle m'a répondu oui. Je lui ai dit qu'il ne s'agit pas d'oublier les Noël qu'elle a passés avec son père, mais que ça doit aussi lui rappeler de bons souvenirs, les Noël qu'elle passe avec sa mère, le nouveau conjoint de cette dernière et sa famille. Elle avait les larmes aux yeux, mais elle était d'accord puis elle est retournée s'asseoir. Après ça, j'ai fait attention, j'ai aussi mis de la musique calme.
(Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 102-108)

L'enseignante rapporte que ces épisodes de tristesse et de pleurs ont nui à la concentration de Jeanne en classe. Elle a même mis de côté une évaluation que Jeanne avait ratée à cause de ses émotions :

Ça a dû nuire à la concentration de Jeanne, on avait une évaluation de lecture qui portait sur les cimetières. J'ai mis cette évaluation de côté, je n'ai pas évalué non plus les autres élèves, ça a servi de pratique. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 143-144)

Malgré les épisodes de tristesse que Jeanne a vécu en classe, son enseignante en quatrième année la présente comme une élève motivée et persévérante :

Jeanne est impliquée en classe, très persévérante, très travaillante, assidue dans ses travaux, fait bien ses devoirs et participe en classe. Elle est toujours emballée et impliquée dans les projets. Elle aime beaucoup présenter ses opinions et ses idées au reste de la classe, elle lève souvent la main. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 3-5)

Elle pose beaucoup de questions. Quand elle ne comprend pas, je vais vite le savoir et à ce moment-là je fais un retour ou une période de récupération. (Enseignante de Jeanne)
(Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 24-26)

Pour résumer, le deuil de Jeanne a été marqué par de la tristesse. Bien que les participantes affirment que Jeanne se porte bien, il arrive que des événements rappelant son père déclenchent des réactions de pleurs qui nuisent à son fonctionnement en classe. À l'école, l'enseignante décrit son élève comme étant motivée et persévérante. Cette première sous-question a permis d'explorer l'élaboration du deuil de Jeanne. La prochaine sous-question va chercher à explorer les interactions de l'élève avec ses pairs et son enseignant après le décès parental.

4.1.2 Les interactions de l'élève endeuillée avec ses pairs et son enseignant à l'école

Une semaine après le décès du père, la mère de Jeanne a mis au courant son enseignant de première année et a sensibilisé les pairs à la situation de sa fille :

J'ai dit aux élèves que Jeanne a perdu son père pendant la semaine de relâche et je ne voulais pas qu'elle soit moquée parce qu'elle a de la peine en classe. Je leur ai demandé d'accepter Jeanne telle qu'elle était et de l'aider à traverser cette épreuve. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 211-212)

La mère a rapporté que Jeanne a vécu de l'intimidation en lien avec son deuil en première année du primaire. La direction d'école était au courant de la situation mais n'a pas réagi. Il a fallu que la mère intervienne en personne auprès du père de l'élève qui intimidait Jeanne :

Une élève avait enfoncé Jeanne dans la clôture Frost, lui criait cercueil en plein milieu de la récréation et lui disait d'autres affaires méchantes. Jeanne allait en parler au directeur qui me disait qu'il allait s'occuper de la situation. Cependant le père de l'élève qui intimidait Jeanne ne savait pas ce qui se passait. Après 2 reprises, j'ai parlé au père et il y a eu une conscience des deux parents, mais pas de la direction qui ne nous a jamais aidés face à ça. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 222-227)

Jeanne a rapporté la même situation concernant l'intimidation qu'elle a vécue en première année.

Chercheur : *et avec tes amis à l'école comment ça allait ?*

Jeanne : *je n'avais pas d'amis, une élève m'intimidait, m'agaçait avec des choses, me courait après, puis elle me disait des choses méchantes comme cercueil et des fois elle me disait que j'étais poche.*

Mère : *puis elle t'a enfoncée dans la clôture aussi.*

Jeanne : *ouais, puis quand elle me faisait ça, j'avais le droit d'aller chez le directeur après.*

Chercheur : *est-ce que ça a fini par s'arranger ?*

Jeanne : *non.*

(Entrevue de Jeanne, Lignes 99-107)

L'intimidation que Jeanne a vécue en première année l'a affectée, la mère rapporte qu'elle se sentait triste :

Jeanne c'est une petite fille super intelligente, studieuse, son comportement a changé quand elle a eu de l'intimidation parce qu'elle était rendue triste. (Mère de Jeanne)
(Entrevue mère de Jeanne, Lignes 599-600)

En troisième année du primaire, Jeanne a aussi subi de l'intimidation mais non reliée au deuil, ce qui lui rappelait les souvenirs de l'intimidation qu'elle a vécue en première année :

En 3^e année, un élève l'avait prise en grippe. Ce n'était pas relié au deuil, mais pour Jeanne, ça lui rappelait de mauvais souvenirs. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 464-465)

En ce qui concerne les relations avec l'enseignant, l'enseignante de quatrième année rapporte qu'elle apprécie Jeanne et la décrit comme une élève modèle. De plus, son élève a de bonnes relations avec ses pairs et semble heureuse en classe :

C'est une petite fille très attachante, une élève exceptionnelle et modèle. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Ligne 7)

Elle a un bon comportement. Elle est appréciée en classe par les autres élèves. Elle est arrivée cette année à l'école et elle s'est fait des amis parce que c'est une personne gentille et respectueuse envers les autres, généreuse, souriante, de bonne humeur. Elle reconnaît beaucoup ce qu'elle fait de bien et c'est rare qu'on voit ça chez un enfant d'être capable de s'autoévaluer. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 42-45)

Jeanne me dit qu'elle est chanceuse et qu'elle se sent bien en classe. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Ligne 205)

L'enseignante rapporte aussi que son élève ne voulait pas être identifiée comme endeuillée auprès de ses camarades. D'ailleurs, lorsque Jeanne a eu ses moments de tristesse en classe, l'enseignante n'a pas voulu dire aux autres élèves pourquoi elle pleurait :

C'est certain que mes élèves se demandent pourquoi Jeanne pleure. J'avais demandé à Jeanne si elle voulait que j'en parle aux élèves et elle m'a dit non, alors j'ai respecté sa décision. J'ai dit aux élèves que Jeanne a eu de la peine, ce sont des choses qui arrivent et il faut en parler à un adulte, là elle parle avec la psychologue, on peut passer à autre chose. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 119-123)

En résumé, Jeanne a vécu de l'intimidation après le décès de son père qui était reliée à son deuil. Concernant ses relations avec les enseignants, elles ont toujours été bonnes.

Les deux sous-premières questions nous ont permis d'aborder le travail du deuil de Jeanne ainsi que ses relations avec les pairs et l'enseignant à l'école. La prochaine question se penchera sur la parentalité et l'implication scolaire du parent survivant avant et après le décès et celle du parent décédé avant la perte parentale.

4.1.3 La parentalité, l'implication parentale et le niveau socio-économique

La mère rapporte que lorsque le père était vivant, elle avait de la difficulté à prodiguer des soins à Jeanne parce qu'il avait un caractère contrôlant. D'ailleurs, elle affirme que le décès de son ex-conjoint lui a permis de mieux s'occuper de sa fille :

C'était un non catégorique pour les soins à cause du contrôle, parce que ce n'était pas l'optométriste que le père avait choisi, parce que ce n'était pas le dentiste qu'il avait choisi. C'était un cirque à chaque fois qu'on allait voir un spécialiste pour aider Jeanne à avoir de meilleurs soins. Il fallait qu'on se cache pour faire ces choses-là. C'était une libération (le décès du père) parce que Jeanne peut avoir des soins qu'elle n'aurait jamais pu avoir aujourd'hui comme aller voir un orthophoniste. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 385-390)

Concernant la scolarité, c'était le père qui prenait en charge les frais de scolarité lorsque sa fille était en première année du primaire. La mère a rapporté qu'il profitait de cette situation pour exercer du contrôle et lui donner moins de possibilités de s'impliquer dans la scolarité de Jeanne.

Avant le décès, c'était difficile parce que le juge nous avait imposé une école, puis c'est le père qui était en charge de payer. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 414-415)

Le père m'a dit que vu qu'il paie, c'est lui qui a le bulletin scolaire et que je ne l'aurais que s'il veut me le donner. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 417)

Jeanne a fréquenté une école privée en première année du primaire et devait faire de longues distances chaque jour pour s'y rendre. Après le décès de son père, sa mère a décidé qu'elle finirait l'année à la même école. Bien que Jeanne vive exclusivement avec sa mère, cette dernière a préféré la laisser finir l'année dans le même établissement pour rester dans un milieu scolaire stable :

On a expliqué aux parents que Jeanne a parcouru le tour de la Terre en voiture pour aller à l'école. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 237)

Jeanne vivait maintenant avec moi depuis que son père est décédé. J'ai décidé de faire encore le chemin pour aller à l'école afin de garder une stabilité pour mon enfant. Elle a terminé son année scolaire à la même école ce qui lui a permis de continuer à voir ses amis, ses professeurs qu'elle aimait et de ne pas la retirer tout de suite pour l'envoyer dans une école à côté de chez moi. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 249-253)

Selon la mère, les déplacements à l'école en première année étaient une source de stress pour sa fille et elle pense que cela affectait sa motivation :

Je pense que ce sont les allers-retours pour se rendre à l'école en première année qui ont fait en sorte que la motivation de Jeanne a diminué. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 594-595)

En septembre 2012, Jeanne est passée en deuxième année et a fréquenté une école située dans le secteur où elle habitait et où la fille du conjoint de sa mère effectuait sa scolarité :

Jeanne a changé d'école où allait la fille de mon conjoint. Il y avait la fratrie, s'il arrivait quelque chose à Jeanne, la fille de mon conjoint pouvait être là pour elle. La direction a su tout de suite que Jeanne avait perdu son père. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 427-429)

La mère a rapporté que Jeanne bénéficiait d'une meilleure stabilité, d'une discipline constante et d'un climat familial positif depuis que sa fille vit en permanence chez elle :

Je pense qu'il y a des enfants qui ne sont pas fait pour la séparation, une semaine chez leur père, une semaine chez leur mère. Jeanne n'était pas bien dans le fait d'avoir une discipline chez un parent, trois jours d'adaptation pour avoir une autre discipline chez l'autre et ainsi de suite. Le fait d'avoir retrouvé une stabilité, d'avoir un beau-père qui était là pour elle et qui passait du temps de qualité avec elle, l'a aidée. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 332-336)

À son arrivée à sa deuxième école en deuxième année du primaire, la mère rapporte que Jeanne a eu quelques difficultés parce qu'elle passait d'une école anglophone à une école francophone. Elle a dû faire beaucoup d'efforts et a bénéficié des services d'une orthopédagogue :

Jeanne a eu de la difficulté en 2^{ème} année parce qu'elle passait d'une école où elle ne parlait que 45 minutes en français et le reste de sa journée c'était en anglais versus apprendre à lire en français. On a travaillé beaucoup plus le français et Jeanne a vu une orthopédagogue pour l'aider en lecture. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 439-442)

En troisième année Jeanne avait des difficultés scolaires. Grâce à l'intervention de sa mère, elle est allée voir un spécialiste qui lui a diagnostiqué une dyslexie-dysorthographe :

Moi je voyais que les résultats scolaires commençaient à baisser. Je trouvais que mon enfant avait beaucoup de difficulté à lire un petit texte par rapport à l'avancement de son âge. On a trouvé une orthophoniste qui a diagnostiqué Jeanne d'une dyslexie/dysorthographe légère. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 466-468)

À la fin de la troisième année, en juin 2014, Jeanne change une deuxième fois d'école pour une école de quartier. Étant donné que la fille du conjoint de la mère finissait son école primaire, le motif familial qui a fait en sorte que Jeanne a intégré son école ne tenait plus. La psychologue que Jeanne consultait au privé et la psychologue de l'école n'étaient pas d'accord avec ce changement. Quant à la mère, elle a rapporté que sa fille était inquiète du nouveau changement :

Jeanne avait un changement d'école planifié en juillet 2014. Deuxième changement d'école du fait que la fille de mon conjoint quittait la sixième année pour le secondaire. Le motif de la fratrie ne tenait plus et on devait avoir une école de quartier. La psychologue de l'école et la psychologue privée nous avaient dit d'y penser avant de faire changer Jeanne d'école encore une fois. C'est sûr que Jeanne craignait l'entrée de sa nouvelle école mais en un mois, elle s'est fait des amis. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 484-489)

L'enseignante en quatrième année rapporte aussi que le fait d'être dans une nouvelle école rendait non seulement Jeanne anxieuse mais la mère aussi :

Jeanne était très anxieuse à l'idée d'arriver dans une autre école, mais la mère aussi était très anxieuse. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 56-57)

Au moment de l'entrevue, la mère pense que Jeanne bénéficie d'un meilleur cadre de vie. Elle vit dans un environnement plus stable et elle n'est plus prise dans le conflit entre ses parents :

Les conditions de vie se sont améliorées vu que son père ne travaillait pas alors que moi je travaillais. Elle a retrouvé de la stabilité et elle a arrêté d'être tiraillée entre son père et sa mère. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 531-532)

La mère croit que Jeanne se porte mieux avec elle et bénéficie d'une vie moins stressante où elle a plus facilement accès à des soins :

Je pense qu'elle voulait rester avec moi. C'était épuisant et stressant pour Jeanne de faire les allers-retours pour aller à l'école. Elle bénéficie de meilleurs soins et il n'y a plus de dispute avec le père pour voir un spécialiste. Je pense que ça a été positif pour Jeanne. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 541-543)

Concernant l'implication scolaire, la mère rapporte qu'elle s'impliquait davantage dans les devoirs de Jeanne que le père :

Les devoirs n'étaient pas souvent faits avec le père alors que moi je m'impliquais tous les jours dans les devoirs de Jeanne. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 629)

Cependant, elle précise que le père se présentait aux réunions avec les enseignants, chaque parent avait une rencontre individuelle pour éviter les conflits :

On avait chacun nos rencontres pour ne pas avoir de conflits avec le professeur. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 644)

Au moment de l'entrevue, la mère rapporte qu'elle est très impliquée dans les devoirs de sa fille particulièrement à cause de sa dyslexie-dysorthographe :

Je suis impliquée surtout à cause de la dyslexie. J'essaie de responsabiliser Jeanne. Je m'assure de faire respecter son plan d'intervention en orthophonie et de faire les devoirs la fin de semaine. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Ligne 693-694)

De son côté, Jeanne rapporte que la mère s'impliquait davantage que son père dans ses devoirs et elle continue toujours de s'impliquer autant :

Chercheur : *est-ce que ton papa t'aidait pour tes devoirs d'école ?*

Jeanne : *non.*

Chercheur : *c'est ta mère qui t'aidait.*

Jeanne : *oui.*

Chercheur : *et maintenant, quand tu as des difficultés à l'école, est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'aide ?*

Jeanne : *maman.*

(Entrevue de Jeanne, Lignes 143-149)

Quant à l'enseignante de Jeanne, elle rapporte que la mère est impliquée dans les devoirs de son élève :

La mère fait les devoirs avec Jeanne, j'en suis certaine parce que de un, c'est bien fait, puis de deux, je sais qu'elle la suit de près. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 227-228)

En résumé, Jeanne a vécu plusieurs changements depuis le décès de son père. Elle vit présentement chez sa mère et elle a changé deux fois d'école depuis le début de son parcours scolaire. En ce qui concerne l'implication scolaire, la mère encadre davantage Jeanne et l'aide régulièrement dans ses devoirs. La sous-section suivante s'intéresse à la communication et à la collaboration école-famille du parent survivant avant et après le décès et à celle du parent décédé avant la perte parentale.

4.1.4 La communication et la collaboration avec l'école

Lorsque Jeanne était en première année du primaire, la mère rapporte que la collaboration avec sa première école était difficile parce que cette dernière privilégiait la communication avec le père qui payait les frais de scolarité. Un mois après son décès, la mère trouvait que les relations ont continué à être compliquées, mais que les choses ont fini par s'améliorer après une période de confrontation :

L'école était très à cheval sur le principe que c'est le père qui paie alors la mère ne recevra aucune information. Mais après le décès, je suis devenue la tutrice légale et j'ai

demandé à l'école qu'elle devait m'informer au sujet de la scolarité de Jeanne. J'ai fait valoir mes droits auprès de l'école. Après plusieurs discussions avec le directeur, j'ai pu avoir ce que je voulais. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 419-422)

Après le décès du père en mars 2012, la mère a informé l'école sur la situation de deuil de sa fille et s'attendait à ce que sa fille bénéficie d'aide psychologique. Elle a trouvé que l'école a fait des promesses sans avoir joint les paroles à l'acte et n'a pas perçu de soutien :

J'ai contacté la direction la journée même du décès du père pour dire que Jeanne avait besoin d'aide psychologique. J'avais eu des promesses comme quoi Jeanne allait recevoir un accompagnement psychologique. Malheureusement, personne n'est venu parler à Jeanne alors qu'elle avait de la peine. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 182-185)

En ce qui concerne la collaboration avec l'enseignant de Jeanne en première année du primaire, la mère affirme qu'elle était bonne malgré les problèmes personnels que vivait l'enseignant. Elle trouvait qu'il s'occupait bien de sa fille même si elle croit qu'il aurait pu en faire davantage. Elle pense que c'est la direction qui n'en a pas fait assez dans l'épreuve que vivait Jeanne :

J'avais la collaboration du professeur de Jeanne malgré ses problèmes personnels. Il s'en occupait mais j'aurais voulu qu'il en fasse plus. J'ai trouvé que la direction nous avait un peu abandonnées dans tout ce processus. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 258-259)

Lorsque Jeanne a changé d'école en deuxième année du primaire, la mère était satisfaite de sa collaboration avec celle-ci. Elle rapporte que sa fille était bien encadrée et bénéficiait d'un soutien psychologique :

En informant la directrice sur le deuil de Jeanne, elle pouvait aller voir une psychoéducatrice qui m'appelait ensuite pour me dire que Jeanne est allée la voir. J'ai eu une bonne collaboration avec l'école. Ils essayaient de protéger Jeanne. Les enseignants étaient au courant de la situation de Jeanne et la réfèrent à la psychoéducatrice. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 430-433)

En quatrième année, Jeanne change une deuxième fois d'école. La mère informe l'enseignante de la situation de deuil de sa fille et du diagnostic de dyslexie-dysorthographe. L'enseignante fait alors une formation pour mieux aider Jeanne :

Malgré que Jeanne soit dyslexique, son professeur a fait une formation pour elle. Elle est au courant de la situation de deuil parce que c'est important d'informer dès le départ le professeur. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 498-500)

L'enseignante rapporte aussi qu'elle a été informée par la mère sur le deuil et le diagnostic du trouble de dyslexie-dysorthographe de Jeanne. Elle a donc pris des mesures pour s'adapter à son élève :

La mère m'a informée au sujet de la dyslexie-dysorthographe de Jeanne. À partir de ce moment, j'ai mis en classe des mesures adaptatives pour lui venir en aide. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 58-59)

La mère m'a informée au sujet du deuil de Jeanne, elle voulait que j'aie le souci de mon élève. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 69)

Au moment de l'entrevue, la mère rapporte qu'elle prend entièrement la responsabilité de communiquer avec l'école, les enseignants et la direction. De plus, elle est impliquée dans un conseil d'établissement :

Maintenant, c'est seulement moi qui communique avec les enseignants et la directrice. En plus, je me suis impliquée au conseil d'établissement. Mais je m'assure essentiellement que Jeanne va bien et que son apprentissage est continu. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 686-688)

La mère exprime aussi sa satisfaction par rapport à la relation qu'elle a avec l'école que Jeanne fréquente en quatrième année. Bien qu'elle affirme minimiser l'effet du deuil sur la vie de sa fille, elle a avisé l'école de cette situation au cas où il y aurait un problème :

Mes relations avec l'école sont bonnes, je pense qu'ils prennent soin de Jeanne outre son deuil. En fait, le deuil je le considère comme 1% des problèmes de Jeanne par rapport à sa dyslexie qui pourrait davantage lui nuire. Mais j'ai avisé le service de garde,

l'enseignant et la direction au sujet du deuil de Jeanne. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 516-519)

L'enseignante de quatrième année rapporte avoir une bonne collaboration avec la mère. Elle a perçu la mère comme un parent inquiet au début de l'année scolaire en raison de tous les événements que Jeanne a subis dans le passé. Cependant, la mère effectue un bon suivi auprès de l'enseignante concernant les études de sa fille et encadre bien cette dernière.

J'ai une très bonne collaboration avec la mère. Elle était inquiète à cause des changements d'écoles et de l'intimidation vécus par Jeanne. Les relations de la mère avec la première école de Jeanne étaient difficiles. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 183-184)

La mère me parle souvent de la dyslexie-dysorthographe de Jeanne. Elle m'écrit dès qu'il y a quelque chose qui n'est pas compris dans les évaluations. C'est une mère exigeante, j'ai une belle collaboration avec elle, elle communique avec moi dès qu'il y a quelque chose qui ne va pas dans le cheminement scolaire de Jeanne. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 214-217)

En plus des bonnes relations que la mère entretient avec l'école, Jeanne bénéficie d'un service d'aide aux devoirs. La mère rapporte l'y avoir inscrite afin d'avoir un répit :

Jeanne a de l'aide aux devoirs. Je l'ai inscrite pour qu'elle puisse réviser avec l'enseignante ses leçons et ses devoirs. Ça me donne un répit. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 719-720)

En résumé, la collaboration de la mère avec l'école que Jeanne a fréquentée en première année s'est améliorée après le décès du père. Cependant, la mère a rapporté avoir entretenu de meilleurs rapports avec les écoles que Jeanne a fréquentées par la suite. D'ailleurs, cette dernière bénéficie dans son école de quatrième année d'un service d'aide aux devoirs qui donne un répit à la mère. La sous-section suivante va s'intéresser à la réussite scolaire de Jeanne avant et après le décès de son père.

4.1.5 La réussite scolaire

Dans cette section, nous avons choisi d'exposer les perceptions des participants par rapport à la réussite scolaire des élèves endeuillées et puis les résultats scolaires observés dans les bulletins.

Jeanne a rapporté que ses notes ont baissé après le décès de son père.

Mes notes ont baissé parce que je n'écoutais pas. (Jeanne) (Entrevue de Jeanne, Ligne 136)

La mère a remarqué une baisse des résultats en troisième année avant que Jeanne ne soit diagnostiquée d'une dyslexie-dysorthographe.

Les résultats scolaires de Jeanne commençaient à baisser et mon enfant avait de la difficulté à lire un petit texte par rapport à l'avancement de son âge. Je me suis demandé si elle était dyslexique/dysorthographique. En consultant une orthophoniste, Jeanne a été diagnostiquée dyslexique/dysorthographique légère. (Mère de Jeanne) (Entrevue mère de Jeanne, Lignes 466-469)

En quatrième année, l'enseignante rapporte qu'en français, en mathématiques et en informatique, les résultats de Jeanne étaient moyens.

Ça va moyennement bien dans les principales matières de base (français, mathématiques et informatique). (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Ligne 38)

Jeanne présente une dyslexie dysorthographie, donc c'est difficile en français écrit et en lecture. Elle se situe autour de la note de passage. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 23-24)

Elle ne justifie pas les résultats scolaires de son élève par la situation du deuil mais par la dyslexie-dysorthographe.

Je ne vois pas de lien entre ses notes et le décès de son père, mais j'en vois un avec sa dyslexie-dysorthographie. (Enseignante de Jeanne) (Entrevue enseignante de Jeanne, Lignes 156-157)

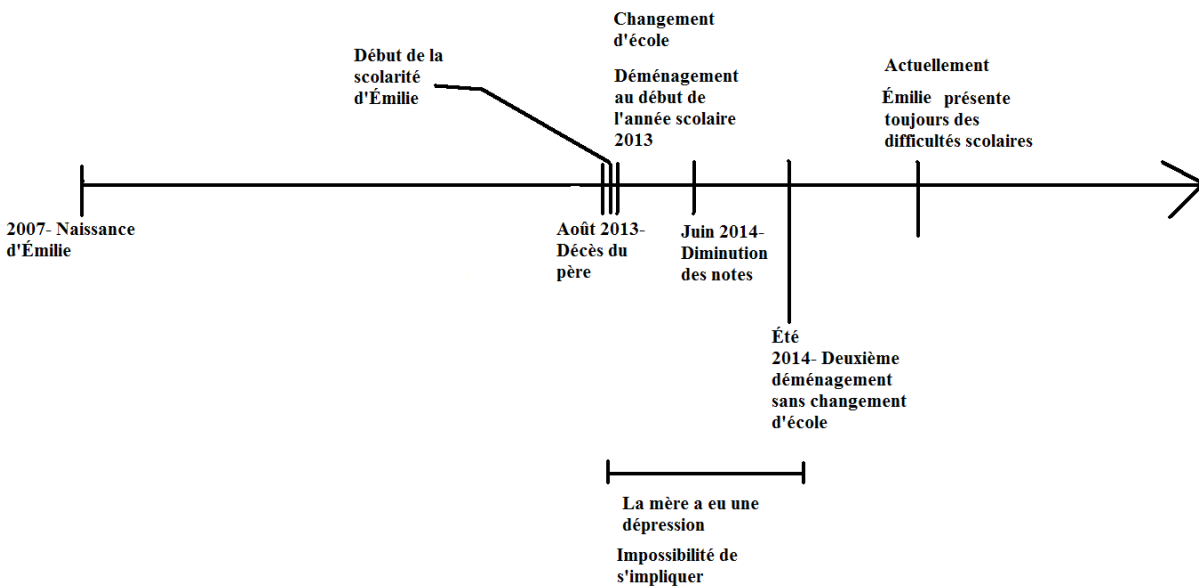
En regardant les bulletins scolaires, nous remarquons qu'avant le décès du père, Jeanne était une élève performante et ses notes étaient au-dessus de la moyenne en français, en mathématiques et en anglais. Le père est décédé au début de la troisième étape de la première année, mais Jeanne a maintenu des résultats similaires. En deuxième année, Jeanne a eu une petite baisse de ses résultats en français à la première étape, mais elle est restée au-dessus de la moyenne du groupe. Ses résultats en français ont remonté à la deuxième et à la dernière étape. En mathématiques, elle est restée performante et au-dessus de la moyenne durant toute l'année. En troisième année, elle est restée tout aussi performante en mathématiques que les années précédentes, mais en français, elle a eu une baisse des résultats à la deuxième et à la troisième étape malgré que ses notes soient restées au-dessus de la moyenne. À la première étape de la quatrième année, ses notes en français étaient alignées sur la moyenne et elle est restée performante et au-dessus de la moyenne en mathématiques.

Pour résumer, les résultats scolaires de Jeanne ont diminué seulement en français et pas de manière constante. Il y a eu une première diminution légère après son premier changement d'école à la première étape de sa deuxième année. Ensuite, il y a eu une nouvelle diminution à la deuxième et à la troisième étape en troisième année avant qu'elle ne soit diagnostiquée d'une dyslexie-dysorthographe.

Cette sous-section a permis d'explorer le cas de la triade Jeanne-mère-enseignante. Elle nous a permis d'explorer le deuil de Jeanne qui a été marqué par la tristesse. Bien que l'élève se porte mieux, elle continue d'avoir des réactions de pleurs. À l'école, Jeanne est décrite comme une élève motivée mais qui a vécu de l'intimidation après le décès de son père. D'ailleurs, la perte parentale a engendré de nombreux changements dans sa vie. Jeanne vit exclusivement chez sa mère et elle a changé plusieurs fois d'école. En ce qui concerne sa mère, malgré la perte de son ex-conjoint, elle a continué à encadrer son enfant dans sa scolarité. La prochaine sous-section va permettre de s'intéresser à un autre cas afin de répondre aux sous-questions de recherche.

4.2 La triade Émilie-Mère-Enseignante

Figure III – Le parcours d'Émilie



La présente sous-section a pour objectif de présenter les résultats pour la deuxième triade, celle d'Émilie, de sa mère et de son enseignante.

Émilie est une élève de deuxième année du primaire qui a perdu son père quelques jours avant le début de l'année scolaire 2013-2014, c'est-à-dire avant de débiter la première année. Elle était âgée de sept ans au moment de l'entrevue. Elle a grandi dans une famille de quatre enfants dont elle est l'avant-dernier enfant. Elle a un grand frère, une grande sœur (Karine) qui fréquente la même école primaire et une autre petite sœur. Avant le décès, le père souffrait d'une dépression dont seule la mère avait connaissance. Il décède après un suicide deux jours avant qu'Émilie ne commence sa scolarité primaire. La famille a déménagé à deux reprises depuis le décès du père.

Nous avons fait des entrevues avec Émilie et Karine. Lorsqu'on a rencontré la mère, elle a parlé pour ses deux filles et parfois pour ses quatre enfants. Nous allons citer dans la section des résultats consacrés à Émilie les verbatims de la mère lorsqu'elle parle de ses enfants en général en indiquant qu'elle parle pour Émilie. Afin d'éviter toute redondance, nous éviterons de réécrire

les mêmes verbatims dans la section consacrée à Karine, nous allons seulement indiquer la page où ils se trouvent lorsque nous allons reprendre les descriptions des verbatims de la mère.

4.2.1 Le vécu du deuil

La mère a rapporté que le père est décédé subitement en août 2013 après avoir commis un suicide.

C'est arrivé subitement, il s'est suicidé. On ne se prépare pas pour ça. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Ligne 3)

Quant à l'enseignante, elle a rapporté avoir été informée de la situation d'Émilie mais ne sait pas si son élève est au courant que le père est décédé par suicide. Elle dit avoir tenté de parler à Émilie de son deuil, mais qu'elle n'a pas osé aller en profondeur sur le sujet.

J'ai su par l'intermédiaire des autres enseignants qui ont eu la grande sœur d'Émilie que le père s'est suicidé. La mère m'a dit qu'Émilie vit bien son deuil, mais je ne sais pas si elle est au courant de la raison du décès de son père. Émilie m'a dit que son père est décédé, mais je n'ai pas cherché à lui demander si elle savait pourquoi son père est mort. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 7-10)

La mère affirme que lorsqu'Émilie a appris le décès de son père, elle était sous le choc. Ça lui a pris trois mois avant de réaliser que son père était vraiment décédé :

Je pense qu'Émilie et Karine étaient sous le choc, ça a pris 3 mois avant qu'elles ne réalisent que leur père est décédé et qu'il ne reviendrait plus. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 13-14)

La mère a rapporté qu'Émilie a pleuré, elle a ressenti de la tristesse et de la nostalgie :

Émilie vivait de la tristesse, elle pleurait et s'ennuyait de son père. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Ligne 18)

Quant à Émilie, elle dit avoir ressenti de la tristesse après le décès de son père :

J'étais triste. (Émilie) (Entrevue d'Émilie, Ligne 12)

La mère a aussi rapporté que sa fille vivait de l'insécurité, avait peur de perdre sa mère et ressentait un grand vide. De plus, Émilie n'était plus motivée à l'école :

Les enfants vivaient une grande insécurité. Ils voulaient juste être avec moi, ils avaient aussi peur de me perdre, ils ressentait un grand vide et n'étaient pas motivés à l'école. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 24-25)

Selon la mère, Émilie pleurait en classe durant les deux premiers mois qui ont suivi la perte de son père, mais les enseignants s'occupaient d'elle.

C'est arrivé que Karine et Émilie pleurent en classe les deux premiers mois mais les enseignants s'occupaient d'elles. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Ligne 111)

Après le décès du père, la mère rapporte que la famille a bénéficié d'un suivi psychologique au CLSC de son quartier :

On est suivi depuis 6 mois au CLSC du quartier par une psychologue qui rencontre un enfant à la fois et des fois, c'est une séance familiale. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 57-58)

L'enseignante a aussi rapporté qu'Émilie a bénéficié d'un soutien pour le deuil, elle passe aussi beaucoup de temps avec les membres de sa famille et vont rendre régulièrement hommage au père :

Émilie a eu du support d'une personne qu'elle a rencontrée pour le deuil, elle aussi a une grande famille sur qui elle peut compter. Elle passe beaucoup de temps avec les membres de sa famille. Ensemble, ils vont régulièrement au cimetière rendre hommage au père. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 51-53)

L'enseignante a affirmé cependant faire attention à ne pas trop aborder le sujet du deuil en classe même si elle décrit Émilie comme une enfant mature qui ne semble pas affectée par le deuil.

Je faisais attention, je ne parlais pas trop du deuil en classe. Je ne l'ai jamais vu pleurer. Elle a une vieille âme. Je pense qu'elle a 13 ans dans sa tête, elle n'a pas 7 ans. Peut-être son deuil l'a fait vieillir plus vite. Elle est très mature pour son âge, elle ne semble pas affectée même si je suis sûr qu'elle l'est. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 70-73)

À l'école, Émilie manquait de motivation dans les devoirs, mais la situation s'améliore.

Il y a un manque d'intérêt dans les devoirs, mais ça se replace. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 83-84)

Au moment de l'entrevue avec l'enseignante d'Émilie, cette dernière a rapporté que son élève n'a pas de problèmes de concentration en classe mais plutôt des difficultés de mémorisation :

Émilie n'a pas un rendement très élevé parce qu'on dirait qu'elle oublie. Elle est faible en français, on dirait qu'elle oublie tout, mais elle travaille très fort. D'après moi c'est un problème de mémorisation parce qu'elle n'est pas dans la lune. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 13-15)

L'enseignante a aussi rapporté un manque de motivation par rapport aux devoirs chez Émilie contrairement à sa motivation en classe où elle est impliquée :

Émilie fait rarement ses devoirs à la maison. En classe, elle écoute tout le temps, elle est intéressée et pose des questions. Quand elle ne comprend pas, elle vient toujours me voir. Je pense qu'elle va s'en sortir. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 206-208)

Lorsque l'entrevue était terminée, l'enseignante a rapporté qu'elle n'a pas eu beaucoup d'informations sur le deuil d'Émilie car il n'y avait pas d'urgence et qu'elle aurait donné plus d'informations si elle avait eu Émilie en première année. L'enseignante se dit aussi surprise d'avoir une élève qui ne semble pas perturbée. Elle croit plutôt que la situation scolaire d'Émilie est due à des problèmes de mémorisation ou à un manque de persévérance dans les études

Elle a rencontré une psychologue pour le deuil, mais je n'ai pas entendu parler d'autre chose surtout qu'il n'y avait pas d'urgence. Si j'avais été là l'année passée, j'aurais

donné plus d'informations. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 106-108)

Le comportement d'Émilie est exemplaire, je pense qu'elle a une perte de mémoire ou bien elle n'étudie pas assez. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 137-138)

En résumé, Émilie a vécu la perte subite de son père qui s'est suicidé. Elle a ressenti de la tristesse et a été choquée par le décès. À l'école, l'enseignante rapporte que son élève a des problèmes de mémorisation et n'est pas motivée dans ses devoirs. Cependant, elle a un comportement exemplaire et elle est motivée en classe. La présentation du vécu du deuil d'Émilie va nous permettre de passer à la prochaine sous-section dont l'objectif est d'étudier ses interactions avec ses pairs et son enseignant à l'école.

4.2.2 Les interactions de l'élève endeuillée avec ses pairs et son enseignant à l'école

Émilie rapporte qu'elle a de bonnes relations avec ses pairs à l'école :

Chercheur : *est-ce que tes camarades de classes se sont bien comportés avec toi ?*

Émilie : *oui.*

(Entrevue d'Émilie, Lignes 23-24)

Elle a beaucoup d'amis et n'est jamais la source de disputes en classe ou à l'extérieur.

(Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 201-202)

Émilie est aussi appréciée de son enseignante selon ce qu'a rapporté cette dernière qui insiste sur ses qualités :

C'est une élève gentille qui m'écoute. Elle est attachante et a de bonnes qualités. Si je n'avais que des Émilie dans ma classe, tout irait bien. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 213-214)

L'enseignante a aussi rapporté qu'il n'y a pas de sentiment de malaise par rapport à la situation d'Émilie et que ça relève du passé :

Tout le monde est au courant du deuil d'Émilie mais il n'y a pas de sentiment de malaise en classe par rapport à ça. On est passé par-dessus et maintenant on va de l'avant.
(Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 62-63)

L'enseignante d'Émilie rapporte qu'un jour, son élève est arrivée en classe avec des boucles d'oreilles que le père avait offertes à la mère et qu'elle a ressenti un malaise par rapport à cette situation, mais elle n'a pas voulu en discuter avec Émilie.

Émilie est arrivée avec les dernières boucles d'oreilles que son père avait données à sa mère. Je l'ai surveillée toute la journée parce que j'avais peur qu'elle en perde une. Elle avait l'air d'être contente de les mettre, mais je ne lui ai pas posé plus de questions parce que je ne veux pas commencer à creuser, je ne me sens pas à l'aise avec ça. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 180-183)

À l'école, l'enseignante a inscrit Émilie à l'aide aux devoirs afin qu'elle puisse avoir un soutien scolaire supplémentaire :

Je l'ai mise à l'aide aux devoirs pour qu'elle puisse avoir une aide supplémentaire.
(Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Ligne 49)

En résumé, Émilie avait de bonnes relations avec ses pairs et son enseignante. D'ailleurs cette dernière l'aide dans sa scolarité. Les deux premières sous-sections du chapitre ont traité essentiellement du deuil d'Émilie. La prochaine sous-section va s'intéresser davantage au parent survivant, plus précisément à son implication scolaire, et au niveau socio-économique de la famille.

4.2.3 La parentalité, l'implication parentale et le niveau socio-économique

Le père d'Émilie est décédé deux jours avant qu'elle commence sa scolarité primaire. Il n'a donc pas été possible de recueillir des informations sur l'implication scolaire du père.

La mère a rapporté que le père n'avait pas une grande relation avec ses enfants. Il ne passait pas beaucoup de temps avec eux, ne s'occupait pas de leurs besoins et n'était pas impliqué dans leur scolarité :

*Le père avait une petite relation avec les enfants, il jouait rarement avec eux et ne s'occupait pas de leurs besoins ou de leurs études. (Mère d'Émilie et de Karine)
(Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 31-32)*

Quant à la mère, elle a été très affectée par le décès du père. Elle a vécu de la détresse, de la fatigue et a ressenti un manque de sommeil. Le décès du père a amené d'autres changements chez la famille. En effet, la mère a rapporté que le père était le gagne-pain de la famille. Après la perte de son conjoint, elle a déménagé avec ses enfants deux jours avant la rentrée scolaire. Concernant l'encadrement des enfants, la mère rapporte qu'elle s'est toujours occupée seule de ses enfants, mais elle a vécu de la dépression après le décès du père ce qui a rendu sa tâche parentale ardue. Cependant, elle affirme que cette épreuve l'a rapprochée de ses enfants et qu'ils se consolaient ensemble :

*C'était une année très difficile après le décès, j'ai vécu de la détresse, de la fatigue et je manquais de sommeil. J'étais seule pour élever mes quatre enfants, même si c'était moi qui m'occupais de les élever avant. Mon conjoint travaillait et moi j'étais à la maison avec eux. Il a fallu qu'on déménage. En plus, j'étais sans travail parce que c'est le père qui amenait les revenus, donc c'était un grand bouleversement. (Mère d'Émilie et de Karine)
(Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 5-9)*

*Au début il y avait un peu de laisser-aller parce que je n'étais pas capable d'avoir un contrôle familial, mais ça m'a rapprochée des enfants. C'est sûr qu'à cause de la dépression, j'étais moins présente pendant la première année, mais là je pense que je reprends le dessus. Les enfants voyaient que j'étais fatiguée, je pleurais beaucoup, ils me consolait. On se consolait ensemble, on parlait beaucoup ensemble. (Mère d'Émilie et de Karine)
(Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 46-50)*

La mère a aussi rapporté qu'Émilie avait perdu les amis qu'elle avait en raison du déménagement. Elle se couchait tard et avait perdu la motivation d'aller à l'école durant les deux

premiers mois qui ont suivi le décès de son père. Mais après cette période, l'envie d'aller à l'école et d'être en relation avec d'autres élèves est revenue.

Le père est décédé 2 jours avant la rentrée scolaire et les enfants ont changé d'école. Ils ne voulaient pas aller à l'école, ils étaient fatigués parce qu'ils se couchaient tard, ils avaient beaucoup moins de motivation et avaient perdu leurs amis. Mais rapidement, peut-être après 2 mois, ils ont retrouvé l'envie de retourner à l'école et de voir des amis.
(Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 69-72)

L'implication scolaire est devenue plus difficile pour la mère. Cette dernière a rapporté que si elle ne motivait pas ses enfants à faire leurs devoirs et leurs travaux, ils ne les faisaient pas par eux-mêmes. Elle a aussi raconté qu'à cause de la dépression qu'elle a vécue, elle était moins disponible pour s'impliquer dans la scolarité de ses enfants durant la première année qui a suivi le décès du père. La mère a rapporté que même au moment de l'entrevue, c'est-à-dire un an et demi après le décès, elle trouve que l'implication scolaire reste difficile même si c'est mieux qu'avant :

Si je ne donne pas la consigne de faire les devoirs, les enfants ne vont pas les faire. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Ligne 87)

À cause de ma dépression, je me sentais triste et faible, j'avais moins d'intérêt et de temps pour aider mes enfants dans leurs devoirs, je les aide beaucoup moins qu'avant et même aujourd'hui ça prend du temps. Ça m'a pris plus qu'un an avant d'être capable de m'impliquer dans tout ce qui est scolaire. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 122-125)

Quant à Émilie, elle a rapporté qu'elle bénéficie de l'aide de la fratrie et de la famille dans ses devoirs :

Chercheur : *maintenant est-ce qu'il y a quelqu'un pour t'aider à la maison?*

Émilie : *oui, mon frère, ma sœur et ma mère.*

(Entrevue d'Émilie, Lignes 38-39)

L'enseignante a mentionné de son côté que la mère s'implique moins dans la scolarité de sa fille parce qu'elle est seule avec quatre enfants. Elle a aussi rapporté qu'elle n'aide pas suffisamment Émilie dans ses devoirs :

Sa mère (d'Émilie) devient monoparentale avec quatre enfants, c'est beaucoup, elle n'a peut-être pas tout le temps nécessaire pour les devoirs, le soir. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 14-15)

J'ai l'impression que la mère aide Émilie dans ses devoirs mais je n'ai pas l'impression qu'il y a une aide soutenue par rapport à ça à la maison. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 140-141)

L'enseignante a aussi évoqué que la mère ne semble pas inquiète par rapport à la situation scolaire d'Émilie même si ce n'est pas une élève très performante :

Malgré qu'Émilie n'ait pas des notes extraordinaires, sa mère ne semblait pas préoccupée par cette situation. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 115-116)

En résumé, la perte parentale a amené de nombreux changements dans la vie d'Émilie. La famille a dû déménager, la mère a vécu de la détresse et a rapporté que son implication scolaire a diminué. La prochaine sous-section va s'intéresser à la collaboration et à la communication du parent survivant et du parent décédé avec l'école.

4.2.4 La communication et la collaboration avec l'école

Après le décès de son conjoint, la mère a rapporté qu'elle s'est rapprochée des professeurs de ses enfants. L'école primaire où vont Émilie et Karine était au courant de la situation, elle a offert du support à la mère et s'est montrée compréhensive durant les quatre premiers mois. Cependant, après cette période, l'école a demandé à la mère de recommencer à s'impliquer dans les devoirs, à assister aux rencontres parents-enseignants et à faire du bénévolat. La mère a rapporté avoir

ressenti de la pression par rapport à cette situation alors qu'elle se sentait incapable de s'impliquer dans la scolarité de ses enfants durant la première année qui a suivi la perte du père.

Je me suis rapprochée des professeurs, j'ai beaucoup parlé de ce qui s'était passé par rapport au décès. Les premiers mois, j'ai eu beaucoup de support, ils comprenaient les trois-quatre premiers mois, mais je trouve que rapidement, ils voulaient que j'aide les filles, que je m'investisse plus, le support était moins présent. Je gardais quand même une bonne relation, mais je sentais une pression pour faire les devoirs avec les enfants, d'être à l'heure à l'école, d'être aux réunions et de m'impliquer beaucoup plus au bénévolat. Je sentais une pression pour faire ces choses. Pendant un an, je n'étais pas capable d'aller aux réunions. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 92-99)

L'enseignante a rapporté que la mère était présente aux réunions parents-enseignants et aux activités de l'école. Elle se renseigne aussi sur la situation scolaire d'Émilie :

À toutes les réunions ou aux spectacles, elle est là. Elle est très présente dans la vie de ses enfants. Elle vient pour se renseigner au sujet d'Émilie, elle m'appelle, on se tient au courant. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 127-128)

Cependant, l'enseignante d'Émilie se plaint que la mère ne facilite pas l'accès de sa fille au service d'aide aux devoirs auquel elle l'a inscrite. Elle croit que le fait que la mère s'occupe de quatre enfants et qu'elle n'habite pas dans le secteur de l'école explique le fait qu'elle ne souhaite pas que sa fille bénéficie de ce service alors que ses devoirs ne sont pas tout le temps faits à la maison. De plus, l'enseignante ne voulait pas demander à la mère de prendre des mesures pour que sa fille fasse ses devoirs parce qu'elle ne veut pas lui mettre de la pression :

La mère ne voulait même pas qu'Émilie participe à l'aide aux devoirs le matin parce qu'elle n'habite pas dans le secteur et étant donné qu'elle est seule, c'est encore plus compliqué. Elle ne veut pas qu'Émilie aille à l'aide aux devoirs alors qu'il arrive que ses devoirs ne soient pas faits. Mais bon, je ne peux pas vraiment me plaindre, je ne vais pas appeler sa mère comme quoi les devoirs ne sont pas faits, je ne veux pas lui mettre de pression. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 145-150)

Pour conclure, la mère a rapporté qu'elle a ressenti de la pression de la part de l'école afin qu'elle s'implique davantage dans la scolarité de ses enfants et l'enseignante d'Émilie a rapporté que la situation familiale rendait difficile l'accès de son élève au service d'aide aux devoirs. La prochaine section va s'intéresser à la réussite scolaire d'Émilie.

4.2.5 La réussite scolaire

Dans le cas d'Émilie, la mère affirme qu'en deuxième année, ses résultats scolaires sont dans la moyenne.

Émilie est dans la moyenne. (Mère d'Émilie et de Karine) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Ligne 82)

L'enseignante d'Émilie en deuxième année trouve que son élève est faible par rapport au reste de la classe. De plus, Émilie n'a reçu aucun diagnostic :

Elle est une des élèves les plus faibles, elle est en dessous de la moyenne. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Ligne 80)

L'orthopédagogue ne m'a pas dit qu'elle a un problème ou une difficulté. (Enseignante d'Émilie) (Entrevue enseignante d'Émilie, Lignes 85-86)

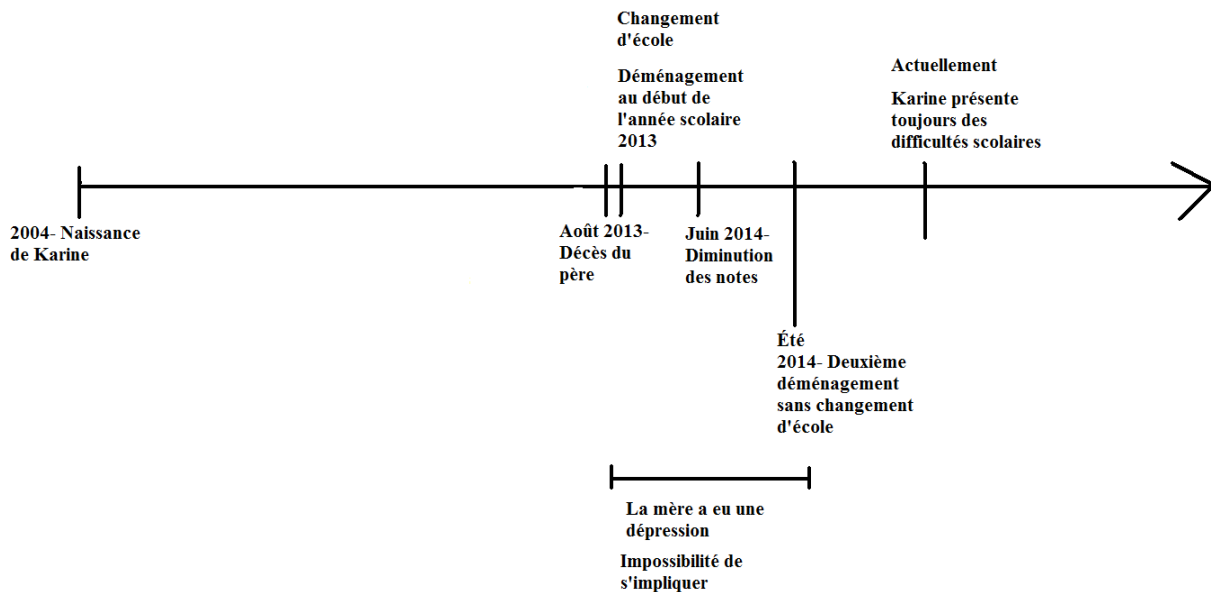
Lors de l'observation du bulletin scolaire, Émilie n'a pas été évaluée à la première étape de l'année 2013-2014. À la troisième étape, ses notes étaient plus faibles en français et en mathématiques qu'à la deuxième étape. Elles se situaient en-dessous de la moyenne dans ces matières. Émilie a connu une petite remontée en français et en mathématiques à la première étape de sa deuxième année mais ses notes sont restées en-dessous de la moyenne. Les résultats scolaires d'Émilie confirment les difficultés rapportées par les participantes à son sujet.

En résumé, les résultats d'Émilie ont connu une diminution à la troisième étape de sa première année, c'est-à-dire neuf mois après le décès de son père. Cependant, il est important de noter que ses résultats ont toujours été faibles et en-dessous de la moyenne en français et en

mathématiques. L'étude de la réussite scolaire d'Émilie met fin à la section qui lui est consacrée. La prochaine section sera consacrée à la présentation des résultats pour la triade de Karine.

4.3 La triade Karine-Mère-Enseignante

Figure IV – Le parcours de Karine



Cette sous-section a pour objectif de présenter les résultats pour la troisième triade, Karine, sa mère et son enseignante.

Karine est une élève de cinquième année du primaire qui a perdu son père quelques jours avant le début de l'année scolaire 2013-2014. Elle était âgée de dix ans au moment de l'entrevue. C'est la grande sœur d'Émilie et elle est le deuxième enfant d'une famille de quatre frères et sœurs. Son père souffrait d'une dépression dont seule la mère avait connaissance. Il est décédé d'un suicide deux jours avant que Karine ne commence sa quatrième année du primaire.

La présentation des résultats de Karine va commencer avec la sous-section explorant le vécu de son deuil.

4.3.1 Le vécu du deuil

La mère a rapporté que Karine était sous le choc lorsqu'elle a appris la mort de son père. Elle était triste et ça lui a pris trois mois avant de réaliser que son père était vraiment décédé (voir p.85).

L'enseignante de Karine ne croit pas que son élève était au courant de la raison du décès du père et a rapporté qu'elle n'a pas osé en parler avec son élève.

Je ne sais pas si les enfants savent de quoi leur père est décédé, je ne crois pas que les élèves le savent, je n'ose pas demander. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 74-75)

Selon la mère, il arrivait à Karine de pleurer en classe durant les deux premiers mois qui ont suivi la perte de leur père, mais ses enseignants s'occupait d'elle (voir p.86). Elle vivait de l'insécurité, avait peur de perdre sa mère et ressentait un grand vide (voir p.86). La mère a aussi rapporté que sa fille a ressenti de la colère et des questionnements après le décès de son père :

Karine ressentait de la colère, des questionnements et un reniement. Elle était un peu plus vieille et donc elle a réagi différemment. (Mère de Karine et d'Émilie) (Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 19-20)

Karine a rapporté avoir ressenti de la tristesse, elle n'était pas au courant que le père vivait une dépression avant son décès, elle s'est sentie impressionnée. Elle a aussi rapporté avoir été choquée par la mort de son père et que les six premiers mois ont été les plus chargés émotionnellement. Au moment de l'entrevue, elle rapportait qu'elle avait encore de la peine mais qu'elle se sentait mieux :

J'étais triste, je ne savais pas qu'il faisait de la dépression, ma mère ne me l'avait jamais dit, j'ai trouvé ça bizarre, ça m'avait un peu impressionné. Les 3-6 premiers mois, j'étais choquée, j'y pensais souvent mais après j'y pensais moins. Maintenant, j'ai encore de la peine mais je me sens mieux. (Karine) (Entrevue de Karine, Lignes 8-11)

Après le décès, la famille a bénéficié d'un soutien psychologique au CLSC de son quartier (voir p. 86).

En ce qui concerne le volet scolaire, la mère a mentionné que Karine était très peu motivée à faire ses devoirs et ses travaux, il y a eu de la révolte, du désintérêt et elle était moins concentrée. La mère a aussi rapporté que les notes de Karine n'allaient pas bien au point que l'école a pensé lui faire redoubler l'année :

Les notes et les devoirs étaient tellement bas que l'école a pensé faire redoubler Karine d'année scolaire. Il y a eu de la révolte et du désintérêt pour l'école chez Karine, elle ne s'impliquait plus dans les travaux et elle était déconcentrée; finalement, on a décidé de la faire passer, elle a réussi tout juste son année scolaire. (Mère d'Émilie et de Karine)
(Entrevue mère d'Émilie et de Karine, Lignes 73-76)

Un an et 7 mois après le décès du père, l'enseignante décrivait Karine comme une élève passive, qui n'est pas motivée en classe, mais qui est calme et respectueuse :

C'est une élève calme, plutôt passive, qui participe en classe mais il faut que je l'encourage. Ce n'est pas une élève qui est active, qui a la main levée et qui bouge; elle est un peu spectatrice, elle a une attitude d'adolescente en classe. Je travaille sur l'implication de Karine, mais elle est gentille et respectueuse. (Enseignante de Karine)
(Entrevue enseignante de Karine, Lignes 5-8)

L'enseignante a révélé que Karine n'a jamais manifesté de tristesse en classe. Elle percevait son élève comme si elle avait passé à autre chose par rapport à son deuil. Cependant, elle a rapporté que son élève manquait d'attention en classe :

Karine n'est pas triste en classe, c'est comme si elle avait décidé de passer à autre chose. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 35-36)

Karine manque d'attention en classe. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Ligne 53)

De plus, l'enseignante a rapporté que Karine était peu motivée en classe et n'avait pas l'air de prendre ses études au sérieux. Elle a raconté qu'il fallait qu'elle soit derrière son élève pour que cette dernière aille à ses périodes de récupération :

Elle ne venait pas aux récupérations sauf si je lui disais de venir. Elle est un peu passive, elle n'est pas impliquée dans ses études. En classe, on dirait qu'elle attend que le temps passe. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 54-56)

L'enseignante a aussi révélé que Karine semblait des fois déconnectée de ses études, ne s'inquiétait pas de ses échecs et ne prenait pas l'initiative de prendre en main ses difficultés :

Elle n'est pas active quand elle ne comprend pas en classe, elle va aller en récréation, il n'y a pas de sentiment d'urgence quand elle ne comprend pas quelque chose, ça ne semble pas la toucher. Karine ne pleure pas quand elle a des échecs alors les autres élèves sont déçus et affectés, elle passe rapidement à autre chose. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 230-233)

En résumé, les participantes ont rapporté que Karine a vécu des émotions de tristesse, de révolte et de questionnements après le décès de son père. En ce qui concerne l'école, elle est décrite comme une élève faiblement motivée et très passive. Dans la prochaine sous-section, nous allons nous pencher sur les interactions de Karine avec ses pairs et son enseignante.

4.3.2 Les interactions de l'élève endeuillée avec ses pairs et son enseignant à l'école

L'enseignante rapporte que son élève est respectueuse envers elle en classe :

Elle écoute, je ne lui demande pas d'arrêter de me couper la parole, elle respecte quand même le droit de parole. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 15-16)

Pour ce qui est des relations avec les pairs, l'enseignante rapporte que son élève est populaire auprès des autres élèves à cause de son attitude d'insouciance même s'il lui arrive d'avoir quelques conflits avec ses camarades de classe :

Ça va bien avec les pairs parce qu'elle est «cool». Elle a une attitude d'adolescente insouciance, mais des fois, elle peut avoir un conflit avec une autre élève. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 23-24)

Les deux premières sous-questions de recherche nous ont permis d'étudier le deuil de Karine. La prochaine sous-question va s'intéresser au deuil du parent survivant et à son implication scolaire.

4.3.3 La parentalité, l'implication parentale et le niveau socio-économique

La mère a rapporté que le père n'avait pas une grande relation avec ses enfants. Il ne passait pas beaucoup de temps avec eux, ne s'occupait pas de leurs besoins et n'était pas impliqué dans leur scolarité (voir p. 90). Quant à Karine, elle a rapporté que son père n'était pas souvent impliqué dans ses devoirs :

Mon père ne m'aidait pas souvent dans les devoirs, c'était plus ma mère. (Karine) (Entrevue de Karine, Ligne 40)

Au moment de l'entrevue, Karine rapportait que sa mère l'aidait davantage dans les révisions que dans ses devoirs :

Ma mère m'aide dans les révisions quand je les fais. (Karine) (Entrevue de Karine, Ligne 47)

La mère a été très affectée par le décès du père. Elle a vécu de la détresse, de la fatigue et a ressenti un manque de sommeil. Le décès du père a amené d'autres changements chez la famille. En effet, la mère a rapporté que le père était le gagne-pain de la famille. Après la perte de son conjoint, elle a déménagé avec ses enfants deux jours avant la rentrée scolaire. Concernant l'encadrement des enfants, la mère rapporte qu'elle s'est toujours occupée seule de ses enfants, mais elle a vécu de la dépression après le décès du père ce qui a rendu sa tâche parentale ardue.

Cependant, elle affirme que cette épreuve l'a rapprochée de ses enfants et qu'ils se consolaient ensemble (voir p. 90).

La mère a aussi rapporté que Karine avait perdu ses amis à cause du déménagement, elle se couchait tard et avait aussi perdu la motivation d'aller à l'école durant les deux premiers mois qui ont suivi le décès de son père. Mais après cette période, l'envie d'aller à l'école et d'être en relation avec d'autres élèves est revenue (voir p. 91).

L'enseignante a rapporté que Karine devait changer d'école au début de l'année 2014-2015 parce que la famille a changé une deuxième fois de logis, mais puisqu'elle avait des cousins qui fréquentaient l'école qu'elle devait quitter, elle a eu droit à une dérogation pour y rester afin de garder une stabilité. D'ailleurs, l'enseignante rapporte que Karine a une bonne relation avec ses cousins :

La famille a déménagé à côté de l'école puis elle a déménagé une autre fois cet été. La mère a fait une demande de dérogation pour que les enfants restent dans la même école étant donné qu'ils avaient leurs cousins. (L'enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Ligne 147-149)

L'implication scolaire était devenue plus difficile pour la mère après le décès de son conjoint. Elle a rapporté que si elle ne motivait pas ses enfants à faire leurs devoirs et leurs travaux, ils ne les faisaient pas par eux-mêmes. Elle affirme aussi qu'à cause de la dépression qu'elle a vécue, elle était moins disponible pour s'impliquer dans la scolarité de ses enfants durant la première année qui a suivi le décès du père. La mère a rapporté que même au moment de l'entrevue, c'est-à-dire un an et demi après le décès, elle trouvait que l'implication scolaire restait difficile même si c'était mieux qu'avant (voir p. 91).

L'enseignante ne percevait pas que la mère était impliquée dans les devoirs et les leçons de Karine, elle rapporte qu'elle ne croit pas que la mère supervise sa fille dans sa scolarité :

Je ne sens pas que la mère fait les leçons avec Karine, je ne pense pas qu'elle s'assure que Karine comprenne. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 181-182)

Je ne pense pas que la mère s'assure que les leçons et les devoirs sont faits. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Ligne 183)

L'enseignante pense aussi que le fait que la mère ait quatre enfants ne facilite pas sa tâche pour s'impliquer dans les devoirs et les leçons de Karine. En plus, elle croit que le fait que la famille habite loin de l'école est un facteur qui désavantage l'implication scolaire de la mère :

Je ne sens pas que c'est une mère absente, mais elle a tellement de choses à faire que s'asseoir avec 4 enfants pour s'assurer qu'ils comprennent n'est pas réaliste. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 292-293)

J'ai l'impression qu'elle prend l'école au sérieux, c'est important pour elle que ses enfants réussissent, mais elle a quand même des limites vu qu'elle habite loin de l'école. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 138-139)

En résumé, la perte parentale a amené de nombreux changements dans la vie de Karine. Sa famille a déménagé, le niveau socio-économique de la famille a baissé et le deuil de la mère a fait en sorte qu'elle est devenue moins impliquée dans son encadrement et dans sa scolarité. La prochaine sous-section va porter sur la communication et la collaboration du parent décédé et du parent survivant avec l'école.

4.3.4 La communication et la collaboration avec l'école

Karine rapporte que son père ne participait pas aux réunions parents-enseignants, c'était la mère qui y assistait :

Mon père n'allait pas aux réunions, c'était plus ma mère. (Karine) (Entrevue de Karine, Ligne 36)

La mère a rapporté qu'elle s'est rapprochée des professeurs de ses enfants après le décès de son conjoint. L'école primaire où vont Émilie et Karine était au courant de la situation, elle a offert du support à la mère et s'est montrée compréhensive durant les quatre premiers mois. Cependant, après cette période, l'école a demandé à la mère de recommencer à s'impliquer dans les devoirs,

à assister aux rencontres parents-enseignants et à faire du bénévolat. La mère a rapporté avoir ressenti de la pression par rapport à cette situation alors qu'elle se sentait incapable de s'impliquer dans la scolarité de ses enfants durant la première année qui a suivi la perte du père (voir p. 93).

Quant à l'enseignante de Karine, elle a rapporté que la mère n'a pas abordé en détail le décès de son mari:

Pour la rencontre du premier bulletin, j'ai parlé avec la mère de la motivation et de l'implication de Karine à l'école, mais on n'a pas parlé du décès du père. Elle ne m'a jamais parlé de ce qui est arrivé, de ses impressions. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 161-163)

L'enseignante n'avait pas non plus de contact régulier avec la mère de Karine et lorsqu'elles communiquaient, elles ne parlaient pas beaucoup de la scolarité de son élève. Cependant, la mère se présentait aux réunions parents-enseignants et l'enseignante a rapporté qu'elle a quand même une bonne relation avec elle :

Je ne suis pas régulièrement en contact avec la mère, c'est plus pour des détails comme des retards de bibliothèque. On n'a pas parlé beaucoup de Karine. Elle vient aux réunions de bulletin et la mère a une bonne relation avec l'école. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 124-127)

Au moment de l'entrevue, l'enseignante allait rencontrer la mère pour parler avec elle de la motivation de Karine et pour encourager la mère à être plus impliquée dans les devoirs de sa fille :

Je vais rencontrer la mère afin qu'elle travaille sur l'implication de Karine à l'école et qu'elle lui fasse faire ses devoirs. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 174-175)

L'enseignante a rapporté que Karine avait de la difficulté à bénéficier d'un service d'aide aux devoirs parce que la mère n'avait pas le temps d'aller la porter tôt le matin vu qu'elle doit amener

ses quatre enfants à l'école. De plus, Karine ne pouvait pas se rendre toute seule à l'école parce qu'elle n'habitait pas dans le secteur :

C'est compliqué de fournir l'aide aux devoirs à Karine parce que la famille habite loin de l'école, c'est la mère qui vient les porter. Si elle habitait proche, elle pourrait venir de façon autonome, elle pourrait marcher jusqu'à l'école, mais vu qu'ils sont loin et que la mère a quatre enfants, elle ne peut pas s'adapter à leurs horaires. (Enseignante de Karine) (Entrevue enseignante de Karine, Lignes 64-67)

Pour conclure, la perte parentale a rendu la communication école-famille plus difficile pour la mère. De plus, la nouvelle situation familiale a posé des obstacles à l'accès au service d'aide aux devoirs pour Karine. La prochaine sous-section va s'intéresser à la réussite scolaire de Karine.

4.3.5 La réussite scolaire

Karine a rapporté que ses notes ont changé après le décès de son père mais qu'elle n'avait pas davantage de difficultés :

Mais notes ont baissé mais je n'ai pas plus de difficulté. (Karine) (Entrevue de Karine, Lignes 31-32)

La mère a aussi rapporté que les notes de Karine n'allaient pas bien au point que l'école a pensé à lui faire redoubler l'année, mais que cette année, ça va beaucoup mieux :

On a pensé faire redoubler la quatrième année à Karine. (Mère d'Émilie et Karine) (Entrevue mère d'Émilie et Karine, Lignes 73-74)

Cette année, Karine a augmenté ses notes. (Mère d'Émilie Karine) (Entrevue mère d'Émilie et Karine, Lignes 81-82)

Au regard des bulletins scolaires de Karine, ses résultats en français et en mathématiques se situaient en-dessous de la moyenne durant l'année scolaire qui a précédé le décès du père, c'est-à-dire en troisième année. Le père de Karine est décédé avant le début de la quatrième année de

l'élève, elle n'a pas été évaluée à la première étape. Les notes de Karine étaient plus faibles en français et en mathématiques à la troisième étape qu'à la deuxième étape et se situaient, aux deux étapes, en-dessous de la moyenne. À la troisième étape de la fin de la quatrième année, les notes en mathématiques se situaient proche de la note de passage. En cinquième année, les résultats de Karine en français et en mathématiques sont restés en-dessous de la moyenne malgré une amélioration en mathématiques. En français, ses notes étaient proches de la note de passage. Les notes de Karine en français semblent être à contre-courant de ce que son enseignante a rapporté, mais il est possible que Karine ait fait des progrès entre la première étape de la cinquième année et le moment de l'entrevue.

Cette sous-section conclut les résultats consacrés à Karine ainsi que le chapitre consacré aux résultats. Dans le prochain chapitre, nous allons interpréter nos résultats afin de répondre à nos sous-questions de recherche qui vont nous permettre d'atteindre notre objectif principal de recherche.

Chapitre 5 – Discussion

Ce chapitre a pour objectif d'interpréter les résultats afin de répondre à notre question de recherche dont l'objectif est de comprendre l'influence du deuil et de la perte parentale sur la réussite scolaire des élèves de l'école primaire. Pour ce faire, les résultats obtenus auprès des participants seront d'abord comparés entre eux pour ensuite être comparés aux études recensées dans la littérature.

Lors de la présentation du cadre théorique (Chapitre 2), quatre sous-questions de recherche ont été élaborées afin de répondre à la question principale. Il s'agissait en premier lieu de voir en quoi les potentielles conséquences psychologiques du deuil pouvaient avoir une influence sur la réussite scolaire d'un élève de l'école primaire. Deuxièmement, nous voulions explorer la manière dont le deuil pouvait influencer les interactions de l'élève avec ses pairs et son enseignant à l'école et comment cela pouvait avoir une influence sur sa réussite scolaire. La troisième sous-question cherchait à comprendre comment la perte d'un parent et les potentiels changements qui peuvent en résulter sur les plans de l'implication parentale et du niveau socio-économique de la famille influençaient la réussite scolaire de l'élève. Finalement, la dernière sous-question de recherche consistait à comprendre comment le deuil et la perte d'un conjoint pouvait influencer la communication et la collaboration école-famille du parent survivant et en quoi cela influençait la réussite scolaire de l'élève. Cette section a permis d'aborder le malaise et le manque de connaissances des enseignants au sujet du deuil des élèves.

Dans le chapitre des résultats, nous avons présenté l'histoire de trois élèves, dont deux sont sœurs (Émilie et Karine). Il y avait Jeanne, une élève de quatrième année du primaire âgée de neuf ans au moment de l'entrevue; Émilie, une élève de deuxième année âgée de sept ans au moment de l'entrevue; et Karine, une élève de cinquième année du primaire âgée de dix ans au moment de l'entrevue. Au moment du décès de leur père, Jeanne avait sept ans, Émilie avait six ans et Karine avait huit ans. Émilie n'avait pas encore entamé sa scolarité primaire lorsque son père est décédé. Il est important aussi de noter que l'entrevue avec Jeanne a eu lieu deux ans et neuf mois après le décès de son père alors que celle de Karine et Émilie a été menée un an et cinq mois après le décès du père. Nous remarquons que les pères présentaient une fragilité avant leur décès. Le père de Jeanne souffrait d'une maladie congénitale au cœur alors que celui d'Émilie et de Karine vivait une dépression. Nos élèves ont grandi dans un contexte familial différent avant le décès de leur père. Les parents de Jeanne se sont séparés lorsque cette dernière avait 18 mois et ont

entretenu, selon la mère, des rapports très conflictuels. Jeanne était l'enfant unique du couple et vivait en garde partagée. Chez sa mère, elle vivait dans une famille recomposée et chez son père, elle vivait avec ce dernier et sa nouvelle conjointe. La séparation a fait en sorte que Jeanne devait non seulement partager son temps entre deux domiciles, mais aussi fréquenter deux garderies jusqu'à ce qu'elle rentre en maternelle dans un établissement dont le choix a été imposé par un juge. Quant à Émilie et Karine, elles vivaient dans une famille unie de quatre enfants et aucune des deux participantes n'a rapporté de relations conflictuelles entre les parents avant le décès.

Dans la section suivante, nous présentons la discussion relative aux résultats de la première sous-question de recherche pour nos trois cas. Il est important de préciser que nos résultats étaient basés essentiellement sur les réponses des parents survivants et des enseignants. Lors des entrevues, les élèves n'ont pas été très expressives ce qui nous a empêché d'avoir des détails sur leur propre expérience des événements qu'elles ont vécus.

5.1 L'influence du vécu du deuil sur la réussite scolaire

La première sous-question de recherche s'intéressait à l'ontosystème de l'enfant. Elle avait pour but de comprendre si le vécu du deuil chez l'élève pouvait influencer sa réussite scolaire.

Les trois élèves ont perdu leur père d'une mort subite. Cependant, le père de Jeanne est décédé d'une mort naturelle alors que le père d'Émilie et de Karine est mort à la suite d'un suicide. Jeanne était au courant de la raison du décès alors que dans le cas de d'Émilie et de Karine, il semblait subsister un doute et nous n'avons pas investigué cet aspect auprès de la mère durant l'entrevue. Nous pensions que les enfants étaient au courant de la raison du décès au moment de l'entrevue avec la famille, nos questions étaient principalement orientées vers le vécu psychologique du deuil des élèves. C'est donc durant les entrevues avec les enseignantes, qui ont eu lieu après les entrevues avec la famille, que nous nous sommes rendu compte de la possibilité que Karine et Émilie n'étaient pas au courant de la raison du décès de leur père. D'ailleurs, aucune des participantes n'a rapporté comment les élèves ont appris la mort de leur père, ni si ces dernières étaient au courant de la raison du décès. Avant les entrevues avec la famille d'Émilie et de Karine, la direction de l'école nous avait informés que le père s'était enlevé la vie. Mais durant

les entrevues, personne n'a parlé explicitement du suicide. Karine a seulement mentionné qu'elle n'était pas au courant de la dépression de son père. La littérature offre des données contradictoires sur l'importance de révéler la vérité aux enfants dont les parents décèdent d'un suicide. Par exemple, contrairement à Cain (1972), Riopel (2006) recommande de dire la vérité aux enfants parce que le manque d'informations peut possiblement nuire à l'accomplissement du deuil. Dans le cas de notre étude, lorsque Jeanne a appris la mort de son père, elle s'est mise à pleurer alors que pour Émilie et Karine, ce fut le choc durant une longue période de temps.

Nous avons aussi investigué l'élaboration du deuil chez les élèves pour mieux comprendre leur vécu. La présence de la sidération a été rapportée par la famille de Karine et d'Émilie mais pas par celle de Jeanne. La mère d'Émilie et de Karine a rapporté que trois mois ont passé avant que ses filles ne réalisent que leur père ne reviendrait plus. Karine rapporte même qu'elle a été impressionnée pendant les six premiers mois qui ont suivi le décès de son père. Selon Baker, Sydney et Gross (1992), le premier processus de deuil chez l'enfant est l'acceptation de la réalité et de la permanence de la perte. Pour traverser ce stade, il est nécessaire de donner des informations précises sur la mort. Dans le cas de notre recherche, bien qu'un doute plane sur la présence d'informations chez Karine et Émilie, les données semblent indiquer qu'il y a probablement eu une acceptation de la réalité.

Les participants ont rapporté une diversité d'émotions concernant le vécu du deuil des élèves. La mère de Jeanne a rapporté que sa fille était devenue irritable, avait perdu sa bonne humeur et voyait un «nuage noir» sur sa tête durant les trois premiers mois qui ont suivi le décès du père. L'irritabilité pourrait correspondre à la dépression comportementale que les enfants peuvent vivre durant leur deuil. Au moment de l'entrevue, la mère et l'enseignante de quatrième année de Jeanne ont précisé que certains événements qui rappelaient le père ou le fait de regarder des photos déclenchaient parfois des réactions de pleurs chez Jeanne. Ceci montre que plus de deux ans après le décès de son père, le deuxième processus de deuil restait probablement présent chez Jeanne. Quant à Karine, elle a ressenti de la colère et a eu des questionnements après la perte de son père. Étant donné qu'elle était plus âgée qu'Émilie, il est possible qu'elle se soit davantage interrogée et exprimée au sujet de la perte. La mère d'Émilie et de Karine a rapporté que ses enfants ont ressenti de l'insécurité, de l'anxiété à l'idée de perdre leur mère et un grand vide. Le

type de perte parentale et le manque d'informations pourrait probablement expliquer les réactions d'Émilie et de Karine que Jeanne n'a pas vécues.

Ces résultats montrent que nos trois élèves ont vécu le deuxième processus du deuil. Le deuxième processus du deuil est marqué par de la douleur, de la tristesse, du désespoir, de la colère, de la nostalgie et de la peur (Bacqué et Hanus, 2000). Les enfants sont aussi susceptibles de ressentir de l'engourdissement, de l'incrédulité, de l'angoisse, de la culpabilité, de la solitude, de la honte et de la jalousie (Howarth, 2011). Bien qu'il y ait eu des réactions communes aux trois élèves qui aient été rapportées (la tristesse et les pleurs), nous avons aussi remarqué des réactions spécifiques pour chacune d'elles. Le deuil pourrait donc induire une multitude de réactions psychologiques chez les enfants.

Les parents de Jeanne ont entretenu une relation très conflictuelle après la séparation. Cette situation pourrait expliquer la souffrance que Jeanne continuait de vivre par rapport à son deuil et qu'elle exprimait moins devant sa mère qui se sentait libérée depuis le décès du père. Jeanne exprimait davantage son deuil lorsqu'elle était chez ses grands-parents paternels qui étaient endeuillés de leur fils. De plus, l'enseignante de Jeanne a rapporté s'être fait demander (sans préciser par qui) de ne pas encourager son élève à exprimer sa peine en classe. Cette situation a amené Jeanne à se sentir mal d'exprimer sa douleur, allant jusqu'à s'excuser auprès de son enseignante lorsqu'elle a eu une réaction de tristesse en classe. Elle illustre aussi la solitude que Jeanne pouvait ressentir au moment où elle avait besoin d'exprimer son deuil, alors que cette étape est nécessaire pour qu'il puisse se faire. Le contraire s'est produit dans la famille de Karine et d'Émilie où les membres parlaient souvent de la perte et se consolaient entre eux, ce qui a probablement constitué un facteur favorable à l'élaboration du deuil.

Un enfant pourrait être davantage affecté par la mort d'un parent s'il y avait des conflits, une séparation ou un divorce des parents avant le décès (Worden, 1996). Dans notre recherche, le fait que les parents de Jeanne étaient séparés au moment du décès du père a possiblement effacé ce dernier de la vie de la mère et donc réduit l'espace d'expression du deuil pour Jeanne. De façon générale, la solitude et le silence sur la perte risquent de constituer des facteurs défavorables au déroulement du deuil alors que le discours sur la perte aide à l'élaboration du deuil (Bacqué et Hanus, 2000). Nous avons vu que Jeanne n'était pas encouragée à exprimer sa peine ni à la maison, ni à l'école. Le seul endroit où elle vivait son deuil était chez ses grands-parents qu'elle

ne voyait pas souvent. Les milieux fréquentés habituellement par Jeanne, la maison et l'école, n'offraient pas de possibilité d'élaboration du deuil. La famille d'Émilie et de Karine présentaient une situation où les membres pouvaient aisément parler de la perte, d'ailleurs après les deux premiers mois qui ont suivi le décès du père, Émilie et Karine n'avaient plus manifesté de tristesse en classe.

Face au deuil, Jeanne a été consolée par sa famille et a consulté une psychologue pendant presque deux ans. Quant à Karine et Émilie, la mère rapportait, au moment de l'entrevue, qu'elle et ses quatre enfants étaient suivis depuis six mois par une psychologue. Les trois élèves ont donc été suivis et ont reçu du support de la part de leur entourage et d'un professionnel. D'ailleurs, la mère de Jeanne a rapporté que la psychologue consultée au privé a aidé sa fille pour améliorer son humeur. La famille paternelle de Jeanne lui a permis de rendre hommage à son père à sa façon. La mère rapporte que Jeanne continue de rendre hommage à son père à chaque anniversaire du décès, toujours accompagnée par ses proches et son entourage.

La famille de Karine et d'Émilie rend régulièrement hommage au père, selon l'enseignante d'Émilie. Nos participantes continuent donc de pratiquer des rituels du deuil et de rendre hommage au parent décédé. La littérature montre que l'accompagnement de l'enfant dans la perte et la présence de rituels pourraient être des facteurs favorisant le déroulement du deuil (Bacqué et Hanus, 2000). Dans le cas de nos élèves, les rituels du deuil semblent être une façon de se rappeler du défunt et de le garder présent, c'est aussi une occasion de vivre le deuil et donc de permettre son élaboration.

Au moment de l'entrevue, Jeanne rapportait s'être habituée à la vie sans son père, mais la mère précise que l'évocation de ce dernier reste douloureuse pour Jeanne même deux années après son décès. Émilie a rapporté qu'elle se sentait mieux. Pour ce qui est de Karine, au moment de l'entrevue, c'est-à-dire un an et 5 mois après le décès du père, elle a rapporté qu'elle avait encore de la peine mais que cela allait mieux. Dans le cas des trois élèves, nous ne pensons pas qu'il y ait eu un rétablissement. Nous remarquons que le deuxième processus du deuil continue d'être présent, particulièrement chez Jeanne et Karine.

Au moment de l'entrevue, Jeanne était en quatrième année. Elle rapportait qu'après le décès de son père, elle éprouvait des difficultés à se concentrer en classe et à faire ses devoirs.

L'enseignante de Jeanne a également rapporté que ses épisodes de tristesse et de pleurs ont nui à sa concentration en classe. Le deuil de Jeanne aurait possiblement eu une influence négative sur sa motivation et sa concentration bien qu'au moment de l'entrevue, elle était décrite comme une élève motivée et persévérante par son enseignante. En ce qui concerne Émilie et Karine, la mère a rapporté qu'elles pleuraient en classe durant les deux premiers mois qui ont suivi la perte de leur père. Quant à l'enseignante de Karine, elle a rapporté que son élève était passive. Le deuil aurait probablement influé négativement sur l'état psychologique des deux élèves en classe. La mère rapporte aussi que Karine manquait de motivation dans les devoirs à l'école, mais que la situation s'améliorait au moment de l'entrevue. Dans son cas, il y a aussi eu de la révolte et du désintérêt envers les devoirs, ainsi qu'un manque de concentration. Cette situation indique que le deuil vécu par Karine aurait influé négativement sur sa motivation en classe et dans ses devoirs. L'enseignante d'Émilie trouvait que son élève n'avait pas de problèmes de concentration en classe mais des difficultés de mémorisation que les autres élèves n'avaient pas. L'enseignante n'arrivait pas à expliquer ce fait surtout que son élève n'avait reçu aucun diagnostic. Elle a rapporté aussi un manque de motivation par rapport aux devoirs contrairement à la motivation en classe où Émilie était réellement impliquée. Le deuil a possiblement influé négativement sur la motivation d'Émilie à faire ses devoirs. En effet, une famille endeuillée pourrait être un environnement démotivant ou non propice pour la motivation à apprendre, ce qui pourrait expliquer le manque de motivation d'Émilie et de Karine pour leurs devoirs. Cela pourrait aussi expliquer les difficultés de mémorisation d'Émilie qui ne faisait plus ses devoirs à la maison, et qui lors des évaluations, en particulier des dictées, ne se souvenait pas des notions vues en classe. Un an et sept mois après le décès du père, l'enseignante de Karine décrivait son élève comme calme et peu motivée en classe. De plus, l'enseignante a affirmé que Karine n'avait pas l'air de prendre ses études au sérieux et qu'il fallait qu'elle la pousse pour qu'elle aille à ses périodes de récupération. Karine semblait des fois déconnectée de ses études, ne s'inquiétait pas de ses échecs et ne prenait pas l'initiative de prendre en main ses propres difficultés. À la lumière de ces résultats, le vécu du deuil aurait possiblement influé négativement sur la motivation de Karine durant une longue période de temps. Par ailleurs, dans la littérature, il est précisé que les enfants endeuillés peuvent aussi subir une perte de motivation, de capacité de mémorisation et de concentration (Dyregrov, 2004; McGlaflin, 1998). De plus, ils sont susceptibles de présenter des problèmes d'attention et de réflexion (Dowdney et al., 1999). Dans le cas de notre étude, ces

problèmes ont été rapportés par nos participants, mais le problème qui a été commun à nos trois élèves est plutôt la diminution de la motivation.

Les résultats scolaires d'Émilie et de Karine ont suivi une tendance similaire après le décès de leur père. Leurs notes ont non seulement diminué mais se situaient en dessous de la moyenne en français et en mathématiques. Nous avons vu que la passivité de Karine l'empêchait de s'investir dans ses devoirs et de se motiver pour contrer ses difficultés. Dans le cas d'Émilie, son enseignante a rapporté qu'elle n'avait pas l'impression qu'elle faisait ses devoirs en français alors qu'elle éprouvait des difficultés. Le manque de motivation dans les devoirs semblait être un élément stable chez Karine et Émilie depuis le décès du père.

Jeanne, bien qu'elle ait également vécu une perte de motivation, est redevenue une élève persévérante. De plus, le deuil ne semble pas avoir eu une influence déterminante sur la diminution de ses résultats. Le cas de Jeanne montre que le deuil n'influencerait pas de façon systématique la réussite scolaire de l'élève. De façon générale, la diminution de la performance scolaire est une des conséquences concrètes de la perte d'un parent pour un enfant de l'école primaire (Silverman et Worden, 1992). La mort parentale semble aussi être associée à des comportements néfastes à la réussite scolaire, comme le fait de ne pas compléter les devoirs à la maison (Coyne et Beckman, 2012). L'intérêt de l'enfant pour l'école pourrait être influencé négativement après la perte parentale ce qui pourrait diminuer la performance scolaire (Karakartal, 2012; Van Eerdewegh et al., 1982). Dans le cas de notre étude, le vécu du deuil a influencé les résultats scolaires de deux de nos élèves qui ont vu leur motivation et leur persévérance diminuer. Les conséquences psychologiques qui pourraient éventuellement suivre la perte d'un parent pourraient donc influencer négativement sur la réussite scolaire.

La première sous-question de recherche nous a permis d'observer que le vécu du deuil, à travers ses conséquences psychologiques, a influé négativement sur la réussite scolaire de deux de nos élèves participantes. Cependant, cette influence négative ne semble pas être systématique pour tous les élèves puisque nous avons une élève dont les résultats n'ont pas été influencés par son deuil. La section suivante va nous permettre de nous intéresser au microsystème de l'élève et de voir si le deuil pourrait possiblement influencer la réussite scolaire à travers d'autres facteurs que ses potentielles conséquences psychologiques sur l'élève. Plus précisément, nous allons aborder les relations des élèves endeuillées avec leurs pairs et leurs enseignants.

5.2 L'influence du deuil sur les interactions des élèves avec leurs pairs et leurs enseignants à l'école et sur la réussite scolaire

La deuxième sous-question de recherche consistait à comprendre en quoi le deuil pouvait influencer les interactions de l'élève avec ses pairs et son enseignant à l'école et si cela pouvait avoir une influence sur sa réussite scolaire.

Dans le cas de notre recherche, seule Jeanne a vécu de l'intimidation en lien avec son deuil en première année du primaire. Le vécu du deuil aurait donc possiblement exposé Jeanne à de l'intimidation. En troisième année du primaire, Jeanne a aussi vécu de l'intimidation mais non reliée au deuil selon la mère. Au moment de l'entrevue, lorsque Jeanne était en quatrième année, son enseignante a rapporté qu'elle avait de bonnes relations avec ses pairs mais qu'elle ne voulait pas que ces derniers sachent qu'elle avait perdu son père. Ceci pourrait indiquer que la première expérience d'intimidation fut éprouvante pour Jeanne ce qui l'aurait amenée à adopter un comportement d'évitement pour ne pas revivre la même situation. Cependant, même si Jeanne a vécu de l'intimidation, il ne nous a pas été possible d'établir si cela avait influé sur sa réussite scolaire. La littérature indique que les élèves peuvent vivre de la provocation de la part des pairs à cause de leur deuil et de leur état émotionnel de tristesse (Worden, 1996). Nous avons cherché à investiguer cet aspect potentiel du vécu du deuil car les problèmes avec les pairs peuvent influencer négativement sur la réussite scolaire (Desbiens, 2003). Notre étude montre que le vécu du deuil peut exposer l'élève à de l'intimidation, que cela pourrait l'amener à cacher son deuil aux autres élèves, mais nous n'avons remarqué aucune influence potentielle sur la réussite scolaire.

Quant aux relations des élèves endeuillées avec leurs enseignants, aucun problème n'a été rapporté. Cela pourrait signifier que le vécu du deuil des élèves ne perturbe pas nécessairement les relations des élèves avec leurs enseignants.

Le deuxième sous-objectif de recherche nous a montré que le deuil n'a pas eu d'influence sur les relations avec les pairs pour deux de nos élèves. De plus, il ne nous a pas été possible d'établir si le deuil pouvait influencer la réussite scolaire à travers les relations avec les pairs et les enseignants.

5.3 L'influence de la perte parentale sur la famille, sur l'implication parentale scolaire et sur la réussite scolaire de l'élève

La troisième sous-question de recherche s'intéressait également au microsystème de l'élève. Nous avons cherché à comprendre en quoi la perte d'un parent et les potentiels changements qui peuvent en résulter sur les plans de l'implication parentale et de la baisse du niveau socio-économique de la famille peuvent influencer la réussite scolaire de l'élève.

Dans notre recherche, la mère d'Émilie et de Karine a été très affectée par le décès du père contrairement à la mère de Jeanne. Ceci permet de nuancer le fait que le parent survivant vive systématiquement un deuil à cause de la perte d'un parent. Le type de relations qu'entretenaient les parents avant le décès a certainement eu une influence sur le vécu du deuil du parent survivant. En ce qui concerne la situation familiale, la mère de Karine et d'Émilie devait s'occuper seule de ses quatre enfants, contrairement à la mère de Jeanne qui avait refait sa vie avec un nouveau conjoint qui était proche de Jeanne. La mère de Jeanne a bénéficié du soutien de son nouveau conjoint pour s'occuper de sa fille alors que la mère de Karine et d'Émilie était seule dans l'épreuve. Nous voyons à travers ces cas que la situation matrimoniale du parent survivant peut potentiellement influencer sur les difficultés qu'il pourrait vivre après le décès de l'autre parent.

La mère de Karine et d'Émilie a rapporté que son conjoint était le gagne-pain de la famille alors que la mère de Jeanne, elle, avait un travail. Cette situation montre que la perte d'un conjoint peut avoir une influence négative sur le plan socio-économique de la famille. La mère de Jeanne a dû déménager avec ses enfants deux jours avant la rentrée scolaire, puis a déménagé une deuxième fois une année après le décès du père. Le décès du père a donc diminué les ressources économiques de la famille.

Concernant l'encadrement des enfants, la mère d'Émilie et de Karine rapporte qu'elle s'est toujours occupée seule des enfants, mais que son deuil a rendu sa tâche encore plus difficile. Le deuil de la mère a donc eu une influence négative sur l'encadrement de ses enfants.

Pour ce qui est de Jeanne, elle habite, depuis le décès de son père, avec sa mère. On peut donc noter une stabilité au niveau du domicile mais elle a quand même changé deux fois d'école. Dans

son cas, c'était la séparation des parents avant le décès qui créait l'instabilité. Elle vivait entre deux domiciles. Mais la nouvelle situation, créée par le décès de son père, l'a toutefois contrainte à changer d'environnement scolaire. La perte parentale a donc amené une instabilité environnementale pour elle. Concernant l'encadrement et le revenu parental, la mère a rapporté qu'après le décès du père, elle a pu mieux se concentrer sur l'encadrement de sa fille parce qu'elle n'avait plus de conflits à gérer avec le père de Jeanne. De plus, la mère était autonome financièrement. Mais cela a quand même influé sur la stabilité environnementale de Jeanne qui a changé deux fois d'école.

Plusieurs auteurs ont indiqué que l'enfant endeuillé peut vivre un changement d'environnement et donc possiblement perdre ses amis, son école, ses repères habituels, une stabilité, la modification du système familial et de ses routines domestiques (Dowdney et al., 1999; Hanus, 2008; Tucker et al., 1998; Wolchik et al., 2008). De plus, le nombre d'enfants dans la famille aurait aussi une influence sur le fonctionnement du parent survivant. Un parent ayant plusieurs enfants risque d'avoir davantage de difficulté à s'occuper d'eux (Worden, 1996). Cependant, une famille nombreuse pourrait s'avérer être une source de soutien pour les enfants d'autant plus que la présence de plusieurs membres dans la fratrie pourrait permettre à l'enfant d'exprimer davantage ses sentiments (Worden, 1996). Dans le cas de notre étude, la mère de Karine et d'Émilie a rapporté qu'elle et ses enfants se consolait les uns les autres. De plus, Émilie a rapporté que sa fratrie l'aidait dans ses devoirs à la maison.

La capacité du parent survivant à répondre aux besoins de ses enfants pourrait aussi être altérée par la dépression, la tristesse et la douleur qu'il pourrait vivre après la perte d'un conjoint (McCarthy, 2007; Wilson et Durbin, 2010). Dans le cadre de notre recherche, nous avons vu que le décès du conjoint avait engendré des difficultés pour un des deux parents survivants à s'occuper de ses enfants étant donné qu'il devait également vivre son propre deuil. Nous pouvons dire que la perte parentale a aussi une influence négative sur l'encadrement et sur les ressources économiques du parent survivant. Cependant, nous nuancerons ce point parce que nous avons analysé un cas où la perte parentale n'avait pas eu d'influence négative sur ces aspects. Il est important de tenir compte du vécu du parent survivant, de sa situation matrimoniale et de son autonomie financière.

Sur le plan de l'implication scolaire, Jeanne et la mère rapportent que le père n'était pas très impliqué dans les devoirs lorsqu'il avait la garde de Jeanne. Dans le cas de Karine, les participantes rapportent que le père ne s'impliquait pas non plus dans la scolarité de ses enfants. Le décès du père ne semble donc pas avoir causé la perte d'une implication parentale scolaire pour les élèves. D'ailleurs, en ce qui concerne le père de Karine, la dépression qu'il vivait a peut-être influé négativement sur son implication auprès de ses enfants. Quant à l'implication scolaire du parent survivant, la mère de Jeanne rapporte que le décès du père a augmenté son implication auprès de son enfant. Il est possible que le fait que la mère ait été libérée de ses problèmes avec le père l'ait rendue plus disponible auprès de sa fille. Dans ce cas, il y a des chances que la perte n'ait pas influencé négativement l'implication scolaire du parent survivant. En ce qui concerne la mère d'Émilie et de Karine, ce fut l'inverse. Son implication scolaire est devenue plus difficile à cause de la dépression qu'elle a vécue. La mère vivait son deuil et traversait une phase de dépression. De plus, elle était en situation de monoparentalité et devait s'occuper de quatre enfants, ce qui compliquait encore plus son implication. La perte parentale pourrait avoir influé négativement sur l'implication scolaire de la mère d'Émilie et de Karine.

La littérature indique que la dépression parentale influe négativement sur l'implication scolaire auprès des enfants (Wilson et Durbin, 2010). Un parent endeuillé et ayant plusieurs enfants risque d'avoir de la difficulté à répondre aux besoins individuels de chacun des enfants en termes d'implication scolaire (Edelschick, 2005). Dans le cas de notre étude, nous avons eu un parent qui a rapporté avoir vécu un deuil. Nous pouvons dire que la perte parentale pourrait potentiellement influencer de façon négative l'implication scolaire du parent survivant étant donné que celui-ci doit gérer son deuil, s'occuper d'une famille nombreuse et gérer la perte du pourvoyeur de la famille.

Nous avons observé que Jeanne a vu ses notes légèrement et ponctuellement diminuer après son premier changement d'école. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que Jeanne passait d'une école anglophone à une école francophone puisque ses résultats ont seulement diminué en français. En ce qui concerne Karine et Émilie, elles ont déménagé au début de leur année scolaire et n'ont pas été évaluées à leur première étape. Plusieurs auteurs ont remarqué que la stabilité de l'environnement est susceptible d'influer sur la réussite scolaire de l'élève (Boufrahi et al., 2003; Cimon-Mofun, 2000; Tucker et al., 1998). Dans le cadre de cette recherche, la perte parentale a

potentiellement créé une instabilité environnementale qui a influé négativement la réussite scolaire.

Ensuite, le décès du père de Jeanne s'est accompagné d'une augmentation de l'implication scolaire de sa mère qui, elle, n'était pas en deuil. D'ailleurs, à chaque fois que Jeanne avait des difficultés, sa mère s'impliquait davantage dans la scolarité de sa fille. Quant à Émilie et Karine, leur mère vivait son deuil et s'impliquait moins dans leur scolarité. Il y a eu une diminution des résultats scolaires neuf mois après le décès et leurs notes sont restées en dessous de la moyenne. Le manque d'implication de la mère auprès de Karine et d'Émilie a possiblement eu une influence négative sur la réussite scolaire. Plusieurs auteurs ont indiqué que l'implication parentale pouvait influencer positivement sur la réussite scolaire (Larivée, 2011). L'implication directe (par exemple, aider dans les devoirs) a une influence positive sur la réussite scolaire (Houtenville et Conway, 2008; Tan et Goldberg, 2008; Tazouti et Jarlegan, 2010). Dans le cas de notre étude, nous avons remarqué que pour une famille, le manque d'implication parentale résultant du deuil du parent survivant a possiblement eu une influence négative sur la réussite scolaire des élèves. Cependant, un parent survivant qui ne vit pas de deuil pourrait continuer de s'impliquer auprès de son enfant. L'état du parent survivant prend encore une fois une importance primordiale.

Le troisième objectif a mis en valeur l'importance de s'intéresser à la perte parentale dans une perspective écologique et globale du vécu de l'élève. En effet, la perte d'un parent peut avoir une influence sur de nombreux aspects de la vie d'un élève, qui peuvent à leur tour influencer sur sa réussite scolaire. Il est tout aussi important de s'intéresser au parent survivant puisque sa situation matrimoniale semble notamment avoir son importance dans l'encadrement et la réussite scolaire de son enfant. La prochaine section va s'intéresser au mésosystème de l'enfant.

5.4 L'influence du deuil sur la communication et la collaboration parentale avec l'école et la réussite scolaire

La dernière sous-question de la recherche cherchait à comprendre comment le deuil et la perte d'un conjoint peuvent influencer sur la communication et la collaboration du parent survivant avec l'école et en quoi cela peut avoir une influence sur la réussite scolaire de l'élève.

Nos résultats montrent que contrairement au père de Karine, le père de Jeanne se présentait aux réunions avec les enseignants. Quant à la mère de Jeanne, elle trouvait que ses relations étaient compliquées avec la première école de sa fille. D'ailleurs, elle a rapporté que l'école privilégiait la communication avec le père qui assumait les frais de scolarité. Ceci pourrait expliquer la perception de la mère à propos de ses relations avec l'école de Jeanne lorsque celle-ci était en première année. De plus, la mère n'a pas perçu de soutien pour sa fille de la part de l'école après le décès du père. Il est possible que le fait qu'elle avait des relations plus compliquées a fait en sorte qu'elle ait perçu l'aide de l'école comme négligeable. Lorsque Jeanne est entrée en deuxième année, la mère rapporte que la communication parent-école était excellente. En ce qui concerne Émilie et Karine, le décès du conjoint a influé négativement sur la communication du parent survivant avec l'école. La mère rapporte qu'elle ne se sentait pas capable d'aller aux réunions à cause de sa dépression. De plus, elle a rapporté avoir senti une pression lorsque quatre mois après le décès, l'école lui a demandé de s'impliquer. Un an après le décès, la mère communique davantage avec l'école, mais pas autant qu'avant le décès. La perte parentale semble constituer indirectement un obstacle dans la communication de l'école avec la mère à cause de son deuil. De plus, il est à noter que le fait que la mère vivait une dépression jouait sur ses perceptions par rapport aux demandes de l'école.

En ce qui concerne la collaboration du parent survivant avec l'école, la mère de Jeanne a fait bénéficier sa fille d'un service scolaire d'aide aux devoirs afin d'avoir un répit. Quant à Karine et Émilie, elles ont eu de la difficulté à bénéficier de ce même service à cause du fait que la famille habite loin du secteur et que la mère doit s'occuper de plusieurs enfants. En effet, la perte parentale pourrait entraîner des difficultés pour le parent survivant qui font en sorte que sa collaboration avec l'école diminue et que les élèves bénéficient moins de services scolaires. Dans le cas d'Émilie et de Karine, nous croyons que le manque de communication entre la mère et l'école et le fait d'avoir de la difficulté à bénéficier de l'aide aux devoirs ont eu une influence négative sur leur réussite scolaire. Le service d'aide aux devoirs aurait pu pallier les difficultés de la mère à s'impliquer dans la scolarité de ses enfants.

La communication et la collaboration du parent avec l'école peuvent avoir une influence positive sur la réussite scolaire de l'élève (Larivée, 2012). Dans le cas de notre étude, la perte parentale pourrait possiblement avoir une influence négative sur ces deux aspects et donc influencer

négalement sur la réussite scolaire de l'élève. Il est aussi important de tenir compte du deuil que vit le parent survivant et à quel point il est affecté par sa situation. Un parent ne vivant pas de deuil pourrait continuer à assumer ses tâches.

Le dernier objectif de recherche nous a montré que la perte parentale a influé sur les relations et la collaboration du parent survivant avec l'école qui ont à leur tour influé négativement sur la réussite scolaire de deux de nos élèves. Cependant, nous avons eu un cas où le parent a rapporté avoir une bonne communication et une collaboration positive avec l'école de son enfant.

Cette section met fin aux réponses à nos sous-questions de recherche. La section suivante va nous permettre d'exposer des éléments supplémentaires qui ont été analysés et qui ont enrichi notre recherche.

5.5 Les éléments supplémentaires d'analyse

Parallèlement à nos quatre sous-questions de recherche, l'analyse des données nous a éclairés sur la manière dont les enseignants abordent le thème de la mort et du deuil chez leurs élèves. En effet, les enseignantes ont rapporté un certain malaise à aborder ce sujet avec leurs élèves. La littérature montre pourtant que les enseignants seraient dans une position idéale pour aider les élèves endeuillés étant donné qu'ils passent beaucoup de temps avec eux (Ray, 2013). De plus, les élèves se sentent plus confortables à exprimer leur deuil en face d'enseignants qu'ils côtoient sur une base régulière (Ray, 2013). Dans le cas de notre étude, il est important de nuancer le malaise des enseignantes puisqu'elles ne connaissaient pas les élèves avant la perte étant donné que ces derniers fréquentaient une école différente. Les enseignantes n'avaient donc pas de relation avec la famille des élèves avant le deuil ce qui pourrait expliquer qu'elles étaient réservées et délicates sur le sujet de la perte parentale.

Même si la probabilité que des enseignants rencontrent des élèves endeuillés est assez élevée, ils ne seraient ni préparés ni motivés à intervenir pour répondre à leurs besoins (Kahn, 2013). Les enseignants seraient réticents à discuter du deuil avec les élèves pour des raisons culturelles et personnelles. Nous avons vu dans le cadre notre étude que les enseignantes ne se sentaient pas à

l'aise avec le deuil des élèves et n'étaient pas motivées à en parler. Le malaise des enseignantes est compréhensible dans ce genre de situation puisqu'elles ne connaissaient pas les élèves avant leur deuil. Cependant, si les enseignants pourraient être les personnes les mieux placées pour aider les élèves endeuillés, il faudrait intégrer ce type d'intervention à leur formation, ce qui n'est présentement pas le cas.

Cette sous-section nous a fait découvrir des éléments intéressants quant aux connaissances des enseignants sur le deuil et leur malaise face à leurs élèves endeuillés. Dans la section suivante, nous allons aborder les limites de notre recherche avant de passer à la conclusion.

Les limites de la recherche

Étant donné que ce mémoire porte sur un sujet peu exploré et qu'il a été mené dans une courte période de temps, la présence de limites méthodologiques est inévitable.

Premièrement, il est important de relever que l'objectif en termes de nombre de participants n'a pas été atteint. Le processus de recrutement a été très difficile et ne nous a pas permis d'avoir une diversité dans l'échantillon. Il y avait beaucoup de participants potentiels qui ne rencontraient pas tous nos critères de recrutement. De plus, certaines familles qui ont vécu récemment la perte d'un parent n'ont pas souhaité être sollicitées étant donné qu'elles commençaient à faire leur deuil. Après cinq mois de tentatives de recrutement, nous avons interrompu la phase de collecte de données car nous avons un échéancier exigeant pour mener le projet de recherche. Nous avons pu recruter trois élèves, dont deux d'une même famille, deux parents survivants et trois enseignants.

Bien que nous ayons expliqué aux parents les détails de notre projet, une des élèves participantes n'a pas été informée de l'objectif de notre rencontre avant notre arrivée pour l'entrevue. La mère d'Émilie a rapporté que sa fille a été surprise par les questions au sujet de son père et c'est pour cette raison qu'elle a répondu de façon très brève. D'ailleurs à la fin de l'entrevue avec la mère, celle-ci a rapporté qu'elle aurait dû préparer ses filles pour les entrevues afin qu'elles s'expriment davantage. Les autres élèves répondaient aussi de façon brève aux questions. Il était difficile d'avoir beaucoup d'informations à partir de ce qu'elles rapportaient. Parfois, elles répondaient

uniquement par oui ou par non, ce qui a limité la collecte des données et la richesse des informations sur le sujet étudié. Cela a fait en sorte que nous avons obtenu très peu d'informations sur l'expérience des élèves. Nous pensons aussi que certaines questions auraient pu orienter la réponse des élèves ou limiter leur élaboration en donnant la possibilité de répondre par oui ou non, ou par un seul mot. Par conséquent, nos résultats sont basés essentiellement sur les informations données par les parents survivants et les enseignantes. Pour pallier cette situation, nous aurions dû élaborer des questions de relance pour les enfants afin de tenter d'obtenir davantage d'informations.

Durant les entrevues, le parent survivant était présent auprès de l'élève. Parfois, le parent était tenté de répondre ou répondait à la place de son enfant pour donner plus de détails. Cette présence limitait la parole de l'enfant qui préférait laisser sa mère s'exprimer à sa place et cela réduisait le contenu rapporté par l'élève.

Dans le cas de l'entrevue avec la mère de Karine et d'Émilie, nous avons effectué une seule entrevue pour parler des deux élèves au lieu d'une pour chacune d'elles. Le fait d'avoir deux entrevues nous aurait permis d'obtenir plus de détails au sujet des deux élèves.

Par ailleurs, il est important de mentionner que les entrevues nous ont permis de collecter des données qui sont basées sur les perceptions des participants. Par exemple, ce que l'on sait à propos du parent décédé est ce qui est rapporté par les participantes. Il peut y avoir des informations manquantes au sujet, par exemple, de son implication scolaire.

Nos données comportent aussi d'autres limites, certains aspects du vécu des élèves ont été moins abordés. Les entrevues n'ont pas tenu compte des particularités du deuil comme, par exemple, explorer s'il y a eu des sentiments de culpabilité après le suicide d'un parent ou comment l'élève percevait le deuil du parent survivant. Nous aurions pu récolter davantage d'informations sur l'expérience de la perte parentale et mieux comprendre le vécu des élèves. Nous n'avons pas non plus vérifié auprès de la famille de Karine et d'Émilie si ces dernières savaient que le père s'est suicidé. Cette information nous aurait aidés à mieux comprendre le déroulement du deuil durant la période de temps passée entre le décès du père et l'entrevue des deux élèves. D'autres événements pouvant potentiellement influencer la réussite scolaire ou la communication école-famille n'ont pas été investigués. Parmi ces événements, il y a le changement d'école pour nos

trois élèves. Nous n'avons pas non plus demandé pour les participantes de la triade de Jeanne quelle influence le diagnostic de la dyslexie-dysorthographe a eu sur la réussite scolaire de Jeanne ou sur la communication de la mère avec l'école.

Concernant les résultats scolaires, il aurait été préférable d'aborder les notes des élèves après consultation des bulletins, mais malheureusement, ces documents n'ont pu être obtenus qu'après les entrevues. Cela nous aurait permis de confronter les participantes au sujet de ce qu'elles rapportaient sur la réussite scolaire des élèves et de relever les contradictions qu'il y avait entre le discours et le contenu des bulletins scolaires.

Pour conclure, le chapitre de discussion nous a permis d'analyser nos données et de répondre à nos sous-questions de recherche. Nous avons aussi mis en lumière de nouveaux éléments qui ont enrichi notre analyse. La conclusion va nous permettre de faire un retour sur notre recherche, d'exposer nos principaux résultats ainsi que de nouvelles pistes pour les recherches futures.

Conclusion

Le mémoire avait pour objectif de comprendre l'influence du deuil et de la perte parentale sur la réussite scolaire d'un élève de l'école primaire. Peu de recherches psychopédagogiques se sont intéressées au deuil des élèves, d'autant plus que les études qui ont été recensées ont été réalisées à l'extérieur du Québec. La présente recherche a permis d'étudier l'influence de la perte parentale sur la réussite scolaire en milieu scolaire québécois. Nous pensons que notre sujet de recherche est novateur du fait qu'il s'intéresse à une population dans le besoin et à un enjeu crucial pour la société qui est la réussite scolaire. Les recherches recensées qui ont étudié la perte parentale se sont principalement intéressées au vécu du deuil de l'élève et de son influence sur la réussite scolaire. Dans notre recherche, nous avons non seulement étudié le deuil qui se fait après le décès d'un parent mais nous nous sommes intéressés à la perte parentale en tant que perte d'une fonction qu'un parent assume auprès de son enfant. Nous avons étudié la perte d'un point de vue écologique en nous intéressant à l'élève, à sa famille et à l'école.

Le chapitre de la problématique a brièvement présenté l'importance sociale de la réussite scolaire et les problèmes affectifs qui pourraient l'influencer. Ensuite, nous avons souligné le rôle que pouvaient jouer les parents dans la réussite scolaire de leurs enfants. Cela nous a conduits à présenter l'état de la situation des enfants endeuillés du Québec. Avant de passer à la recension des écrits sur le deuil et la réussite scolaire, nous avons tenté de faire un rapprochement entre le deuil et le divorce. Finalement, nous avons présenté ce que la recherche a démontré concernant l'influence de la perte d'un parent sur la réussite scolaire et les points manquants dans la recherche. Nous avons conclu le chapitre par la question principale de recherche : **«Quelle est l'influence de la perte d'un parent et du deuil chez l'élève de niveau primaire sur sa réussite scolaire ?»**

Le cadre théorique a décrit le modèle écologique et a présenté les concepts qui nous ont permis d'explorer notre question de recherche. Le modèle écologique de Bronfenbrenner nous a permis d'expliquer la perspective à partir de laquelle nous allons explorer notre objet d'étude. Nous avons défini ensuite le deuil, ses processus et ses potentielles conséquences psychologiques sur l'élève, c'est-à-dire sur son vécu, sur ses comportements et sur ses apprentissages. La troisième partie du cadre théorique nous a permis de définir la réussite

scolaire et les facteurs qui l'influencent. La quatrième partie nous a permis de définir l'implication parentale et de préciser les dimensions qui ont été retenues pour l'étudier. Finalement, le cadre théorique nous a permis de poser nos sous-questions de recherche pour atteindre notre objectif principal.

Dans le but d'atteindre notre objectif de recherche et de répondre aux sous-questions de recherche ci-dessus, nous avons adopté une méthodologie de type qualitative exploratoire basée sur une étude de cas. Nous avons recruté nos participants dans des écoles primaires de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Notre collecte de données s'est articulée autour d'entrevues semi-dirigées avec trois élèves, deux parents survivants et trois enseignants. Nous avons ensuite récolté les bulletins scolaires des élèves et les plans d'intervention scolaire pour ceux qui en avaient. Nous avons procédé ensuite à une analyse qualitative des données recueillies afin de les interpréter et de produire nos résultats.

Les résultats et la discussion nous ont permis d'atteindre nos objectifs et de mettre en lumière de nouveaux éléments concernant l'influence du deuil et de la perte parentale sur la réussite scolaire.

- Dans le volet ontosystémique, nous avons vu que le deuil pouvait influencer le vécu psychologique des élèves. Dans la scolarité, les participants ont principalement remarqué une absence de motivation. Le vécu psychologique du deuil a eu une influence négative sur la réussite scolaire de deux de nos élèves.
- Au volet microsystémique, nous n'avons pas observé que le vécu du deuil a eu une influence négative sur les interactions avec les pairs sauf dans le cas d'une élève qui a été victime d'intimidation. De plus, aucune influence sur la réussite scolaire n'a été relevée.
- La troisième sous-question de recherche, de nature microsystémique, nous a permis de faire de nouvelles découvertes concernant l'influence du deuil sur la réussite scolaire. Dans le cas de notre recherche, la perte parentale a entraîné plusieurs changements qui ont influé négativement sur la réussite scolaire de nos élèves. Les trois élèves ont connu un changement d'environnement scolaire. Les résultats les plus marquants concernent deux de nos élèves. La perte de leur père a influé négativement sur

l'implication scolaire de la mère, ce qui a eu une influence négative sur leur réussite scolaire. Ce résultat fut le plus marquant car il démontre l'importance de s'intéresser au deuil et à la réussite scolaire de façon systémique. La perte parentale peut influencer indirectement la réussite scolaire à travers son influence négative sur l'implication scolaire du parent survivant dans les devoirs de ses enfants.

- Dans le volet mésosystémique, la perte parentale a influé négativement sur la communication parent-école et sur l'accès à des ressources d'aide aux devoirs pour deux de nos élèves. Chez ces mêmes élèves, cela a influencé négativement leur réussite scolaire. Ces résultats montrent que le deuil peut influencer des interactions où l'enfant n'est pas directement impliqué mais qui peuvent jouer sur sa réussite scolaire.
- Finalement, la recherche nous a aussi permis de mieux comprendre les perceptions des enseignants au sujet du deuil et de leurs élèves endeuillés. Cette partie fut une découverte supplémentaire qui n'était pas prévue dans l'analyse, mais qui démontre aussi la richesse de nos données.

Les résultats de la recherche nous ont permis d'étudier l'influence de la perte parentale dans un contexte plus large de la vie de l'élève. De plus, ces résultats vont nous aider à élaborer de nouvelles pistes afin d'enrichir les futures recherches. La réponse à la première sous-question de recherche nous a montré l'importance de s'intéresser davantage au vécu de l'élève avant le décès. En effet, si le parent a vécu une longue maladie ou une dépression avant son décès, cela pourrait affecter l'élève bien avant l'évènement. De plus, la séparation parentale peut aussi influencer le vécu des élèves. Il demeure tout aussi important de prêter une attention particulière à la nature du décès parental. La deuxième sous-question de recherche a révélé qu'il reste pertinent de s'intéresser aux relations des élèves avec leurs enseignants et leurs pairs puisque l'école est un environnement où l'élève passe beaucoup de temps. Nous avons aussi étudié l'influence de la perte parentale sur le parent survivant. Il est important de s'intéresser davantage à son propre vécu afin de mieux étudier l'implication scolaire. Le défunt parent peut être affecté par une maladie ou une dépression avant son décès. Il est important de tenir compte de ce facteur lorsqu'il est temps d'étudier son implication scolaire et celle du parent survivant avant l'évènement. Enfin, il serait pertinent aussi d'étudier davantage les perceptions des enseignants sur le

deuil. Les enseignants avec qui nous avons fait des entrevues ont rapporté un certain malaise par rapport au deuil de leur élève.

Pour terminer, nous trouvons important de sensibiliser les milieux scolaires à la situation du deuil et de la perte parentale. Ceci a pour but d'améliorer leurs interventions auprès des élèves endeuillés ainsi que leur communication et leur collaboration avec les parents survivants.

BIBLIOGRAPHIE

- Alsina, A. G. (2010). *Consequences of parental divorce and family structure on children's outcomes in European societies: individual, cohort and country explanations*. (Thèse de doctorat inédite). Barcelone, Espagne : Universitat Pompeu Fabra. Repéré à <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7256/taga.pdf?sequence=1>
- Amadi, M. A., Role, E. et Makewa, L. N. (2013). Girl child dropout: Experiential teacher and student perceptions. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 124-131.
- Amato, P. R. et Anthony, C. J. (2014). Estimating the effects of parental divorce and death with fixed effects models. *Journal of Marriage and Family*, 76(2), 370-386.
- Amato, P. R. et Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Boucherville, Québec: Gaétan Morin.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 4(1), 141-152.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentation des enseignants et des pratiques professionnelles. *Enfance, famille, générations*, 16, 34-52.
- Bacqué, M.-F. et Hanus, M. (2000). *Le deuil* (2^e éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Baker, J. E., Sedney, M. et Gross, E. (1992). Psychological tasks for bereaved children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(1), 105-116.
- Barajas, M. S. (2011). Academic achievement of children in single parent homes: A critical review. *The Hilltop Review*, 5(1), 13-21.
- Bauch, P. A. (1991). Linking reasons for parent choice and involvement for minority families in Catholic high schools. *International Journal of Educational Research*, 15(4), 311-322. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0883-0355\(91\)90007-F](http://dx.doi.org/10.1016/0883-0355(91)90007-F)
- Bauserman, R. (2002). Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements: A meta-analytic review. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 91-102.
- Belleville, M. (2009). *L'implication parentale et la préparation scolaire des enfants en maternelle au Québec : la communication entre les enseignants et les parents, la participation parentale à la vie scolaire et la préparation scolaire de l'enfant*. (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal, Québec : Université de Montréal, Montréal. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3444/Belleville_Maude_novembre_2009_memoire.pdf?sequence=2
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Bender, W. N. et Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities : A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23(5), 298-305.
- Benedek, T. (1996). Parenthood during the life change. Dans E. J. Anthony & T. Benedek (dir.), *Parenthood its psychology and psychopathology* (p. 185-208): Northvale: Jason Aronson Inc.
- Bertram, N. (2005). *The relationship of parent involvement and post-divorce adjustment to the academic achievement and achievement motivation of school-aged children*. (Thèse de doctorat, Oklahoma State University, Stillwater). Repéré à <http://digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-1569.pdf>
- Berzoff, J. (2003). Psychodynamic theories in grief and bereavement. *Smith College Studies in Social Work*, 73(3), 273-298. doi: 10.1080/00377310309517686

- Black, D. (1998). Coping with loss : Bereavement in childhood. *British Medical Journal*, 316(7135), 913-933.
- Blanchard, C., Otis, N., Pelletier, L. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Bohatyretz, S. et Lipps, G. (2000). La diversité en classe : les caractéristiques des élèves du primaire qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 6(2), 9-23.
- Bouchard, C., Côté, D., Daigle, A., Désy, J., Duplantie, J.-P., Lavoie-Gauthier, L., . . . Trudel, A. (1991). Rapport du groupe de travail pour les jeunes : un Québec fou de ses enfants. Repéré à <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/1994/94-849.pdf>
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(10), 1-17.
- Boufrah, S., Arseneau, M.-N. et Roy, R. (2003). Les facteurs-clés du succès liés à la réussite scolaire au primaire. *Revue commentée de la littérature récente*. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/fecre/facteurs/pdf/revuecommentee.pdf
- Bouregba, A. (2002). *Les troubles de la parentalité: approche clinique et socio-éducative*. Paris, France: Dunod.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans T. Husen & T. N. Postlewaite (dir.), *International Encyclopedia of Education* (2^e éd., Vol. 3). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child development* (6^e éd., p. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cain, A. C. et Fast, I. (1972). Children's disturbed reactions to parent suicide : Distortions of guilt, communication, and identification. Dans A. C. Cain (dir.), *Survivors of suicide* (p. 93-142). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Case, A. et Ardington, C. (2006). The impact of parental death on school outcomes: Longitudinal evidence from South Africa. *Demography*, 43(3), 401-420.
- Cerel, J., Fristad, M. A., Verducci, J., Weller, R. A. et Weller, E. B. (2006). Childhood bereavement : Psychopathology in the 2 years postparental death. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 45(6), 681-690.
- Chavez, E. L., Edwards, R. et Oetting, E. R. (1989). Mexican American and white American school dropouts' drug use, health status, and involvement in violence. *Public Health Reports*, 104, 594-604.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Archambeault, J. (2006). Le soutien à la motivation. Dans L. Masse, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin
- Cimon-Mofun, V. (2000). *Rôle de la culture et du niveau socio-économique sur les réponses maternelles aux détresses d'enfant de 3 mois: Bogota et Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit). Québec, Québec : Université Laval. Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ56735.pdf>

- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir. Repéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf
- Coyne, R. et Beckman, T. O. (2012). Loss of a parent by death: Determining student impact. *International Journal of Psychology: a Biopsychosocial Approach* (10), 109-123.
- Da Silva Ramdhan, N. L. (2010). *Child Development in War-Torn Countries and Erik Erikson Psychosocial Theory of Human Development*. (Mémoire de maîtrise inédit). Brooklyn, New York : Long Island University. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/749402849>
- De Rancourt, L., Paquette, F., Paquette, D. et Rainville, S. (2006). Guide d'évaluation des capacités parentales : adaptation du guide de Steinhauer: 0 à 5 ans. Repéré à <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/santecom/35567000065695.pdf>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. et Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: longitudinal associations between and within families *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. et Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy : How and for whom does involvement matter ? *Journal of School Psychology*, 42, 445-460.
- Delors, J. (1996). L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle. Repéré
- Desbiens, N. (2003). Adaptation scolaire et sociale en classe ordinaire d'élèves en difficulté de comportement. *Approche neurologique et psychologique des apprentissages chez l'enfant*, 15(71), 14-27.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, Deslauriers J.-P., L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W. et Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence : Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development* 66(1), 139-151.
- Dopp, A. R. et Cain, A. C. (2012). The role of peer relationships in parental bereavement during childhood and adolescence. *Death Studies*, 36(1), 41-60.
- Dowdney, L. (2000). Annotation : Childhood bereavement following parental death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 819-830.
- Dowdney, L., Wilson, R., Maughan, B., Allerton, M., Schofield, P. et Skuse, D. (1999). Psychological disturbance and service provision in parentally bereaved children : prospective case-control study. *British Medical Journal*, 319(7206), 354-357.
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77-84.
- Eddy, L. (2011). *The effect of student mobility on student achievement*. (Thèse de doctorat inédite). Lexington, Kentucky : University of Kentucky. Repéré à http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1180&context=gradschool_diss
- Edelschick, T. L. (2005). *The effects of childhood bereavement on high school students' academic performance and perceived self-competence*. (Thèse de doctorat inédite). Cambridge, Massachusetts : Harvard University. Accessible par ProQuest Dissertations & These. (3176329)

- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. et Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Epstein, J. (1988). How do we improve programs for parent involvement ? *Educational Horizons*, 66(2), 58-59.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement : A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. et Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Faux, S. A., Walsh, M. et Deatricks, J. A. (1988). Intensive interviewing with children and adolescents. *Western Journal of Nursing Research*, 10(2), 180-194.
- Feist, J. et Feist, G. J. (2009). *Theories of personality* (7^e éd.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité veille et analyses*(63).
- Fisher, B. L., Allen, R. et Kose, G. (1996). The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 439-446.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14(2), 93-119.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Galluzzo, D. M. (2012). *The academic and social impact of divorce on early childhood students in school*. (Thèse de doctorat inédite). Boston, Massachusetts : Northeastern University. Repéré à http://iris.lib.neu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=education_theses
- Geis, H., Whittlesey, S., McDonald, N., Smith, K. et Pfefferbaum, B. (1998). Bereavement and loss in childhood. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(1), 73-85.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. et Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031. doi: 10.1001/archpedi.159.11.1026
- Haine, R. A., Ayers, T. S., Sandler, I. N. et Wolchik, S. A. (2008). Evidence-based practices for parentally bereaved children and their families. *Professional Psychology : Research and Practice*, 39(2), 113-121.
- Hamel, J. (1997). *Études de cas et sciences sociales*. Montréal/Paris: Harmattan.
- Hanus, M. (1994). *Les deuils dans la vie : deuils et séparations chez l'adulte, chez l'enfant* Paris, France: Maloine.

- Hanus, M. (2008). *La mort d'un parent : le deuil des enfants*. Paris, France: Vuibert.
- Henry, J. (2003). Outil de diagnostic de l'état de la réussite scolaire dans les établissements. Repéré à <http://www.csrn.qc.ca/discas/developInstitutionnel/OutilDiagnostique.pdf>
- Holland, J. et Ludford, C. (1995). The effects of bereavement on children in Hulberside secondary schools. *British Journal of Special Education*, 22(2), 56-59.
- Houtenville, A. J. et Conway, K. S. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human Resources*, 43(2), 437-453.
- Howarth, R. A. (2011). Promoting the adjustment of parentally bereaved children. *Journal of Mental Health Counseling*, 33(1), 21-32.
- Janosz, M., Fallu, J. S. et Deniger, M. A. (2000). La prévention de l'abandon scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*. Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Kahn, G. S. (2013). *Bereavement in the classroom : how teachers respond to grief at school*. (Thèse de doctorat inédite). Boston, Massachusetts : Northeastern University.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Doffouchi, M. T. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Karakartal, D. (2012). Investigation of bereavement period effects after loss of parents on children and adolescents losing their parents. *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 37-57.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Kendler, K. S., Sheth, K., Gardner, C. O. et Prescott, C. A. (2002). Childhood parental loss and risk for first-onset of major depression and alcohol dependence : the time-decay of risk and sex differences. *Psychological Medicine*, 32(7), 1187-1194.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929. doi: 10.1111/1467-8624.00066
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., Deblois, L., Gervais, F., . . . Lessard, 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.
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire : pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Education Canada*, 48(3), 28-31.
- Larivée, S.-J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larivée, S.-J. (2012). L'implication parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la valoriser ? *Education et formation*(297), 33-48.
- LaRose-Hebert, G. (2015). *La relation entre le désengagement scolaire comportemental et la détérioration du rendement : le rôle modérateur de l'implication parentale*. (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à

- https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11521/Larose-Hebert_Gabryelle_2014_memoire.pdf?sequence=2
- Larose, F. (2005). Le passage du primaire au secondaire : une transition à mieux soutenir. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/prprsFiche7.pdf
- Leblanc, S., Janosz, M. et Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédants sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation*, 16(1), 43-64.
- Lebovici, S. (1998). Le travail de deuil chez l'enfant. Dans M. Hanus (dir.), *Le deuil* (3^e éd.). France: Presses Universitaires de France.
- Leclerc, R. J. (2000). *Étude des relations entre l'identité personnelle et le potentiel de décrocher*. (Mémoire de maîtrise inédit). Moncton, Nouveau Brunswick : Université de Moncton.
- Lerner, R. M., Castellhno, D. R., Terry, P. A., Villarruel, F. A. et McKinney, M. H. (1995). Developmental contextual perspective on parenting. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting Biology and ecology of parenting* (p. 285-309). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). « Le questionnaire ». Dans R. e. a. Mayer (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 91-113). Boucherville, Québec: Gaétan Morin Éditeur.
- Mazet, P. et Houzel, D. (1993). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, France: Éditions Maloine.
- McCarthy, J. R. (2007). 'They all look as if they're coping, but I'm not': The relational power/lessness of 'youth' in responding to experiences of bereavement. *Journal of Youth Studies*, 10, 285–303.
- McCaul, E. J., Donaldson Jr., G. A., Coladarci, T. et Davis, W. E. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85(4), 198-207.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V. et Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Records*, 85, 391-409.
- McGlaufflin, H. (1998). Helping children grieve at school. *Professional School Counseling*, 1(5), 46-49.
- MELS. (2005). Plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005-2008). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/PlanStrat05-08_.pdf
- MELS. (2009). L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire. Repéré à http://www.prel.qc.ca/files_a-propos/09_Lecole_jy_tiens.pdf
- Ménard, S. (2011). *La parentalité en contexte social: le sentiment de compétence parentale, la demande d'aide et le don chez des parents d'enfant de quatre à six ans*. (Thèse de doctorat inédite). Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mercier, P. (2004). *Le passage de l'école primaire à l'école secondaire dans l'enseignement et l'apprentissage des fractions*. (Mémoire de maîtrise inédit). Québec, Québec : Université Laval. Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk4/etd/MQ92140.PDF>
- Miller, D. L. et Kelley, M. L. (1991). Interventions for improving homework performance : A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6(3), 174-185.
- Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec, Québec: Presse de l'Université du Québec.

- Ng, S. Y.-T. (2004). *Risk factors in bereavement : a comparison between pre-adolescents' and adolescents' adaptation to parental death*. (Thèse de doctorat inédite). La Mirada, Californie : Biola University.
- Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités: les faits, les solutions*. Paris, France: ESF éditeur.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paquin, M. et Drolet, M. (2005). *La violence au préscolaire et au primaire: les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Parser, M. et Séguin, M. (2009). Participation à une recherche en situation de deuil : satisfaction et considérations éthiques. *Frontières*, 22(1-2), 50-57.
- Payne, E. (2004). *Children's experience of a grief support program: a qualitative study*. (Mémoire de maîtrise inédit). Winnipeg, Manitoba : University of Manitoba.
- Pellerin, A. (2009). *Le ministère de présence auprès des adolescents de 11 à 14 ans*. (Mémoire de maîtrise inédit). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Pépin-Leblanc, V. (2013). *Endeuillés, mais non isolés : création et mise en place d'une intervention de groupe axée sur le modèle de l'aide mutuelle auprès d'enfants endeuillés* (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal, Québec : Université de Montréal. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/9928/Pepin-LeBlanc_Valerie_2013_Memoire.pdf?sequence=4
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Potter, D. (2010). Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 933-946. doi: 10.1111/j.1741-3737.2010.00740.x
- Potvin, P., Fortin, P. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Masse, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 67-78). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire : rapport de recherche *Études et recherches*. Sainte-Foy, Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne* (4^e éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Ray, S. K. (2013). *Building resiliency: supporting elementary school students through parental bereavement*. (Thèse de doctorat inédite). Columbia, Caroline du Sud : University of South Carolina. Repéré à <http://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1999&context=etd>
- Régie des rentes du Québec. (2015). Statistiques de l'année 2014. Repéré à http://www.rrq.gouv.qc.ca/SiteCollectionDocuments/www.rrq.gouv.qc/Francais/publications/regime_rentes/statistiques/Statistiques-RRQ-2014.pdf
- Riopel, G. (2006). *Vers une compréhension de l'expérience subjective des enfants endeuillés consécutivement au suicide d'un parent dans la période des deux premières années suivant le décès* (Thèse de doctorat inédite). Montréal, Québec : Université de Montréal.

- Rogers, M., Theule, J., Ryan, B., Adams, L. et Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: The mediating role of children's academic competence. *Canadian Journal of School Psychology, 24*, 34-57.
- Rollins, B. C. et Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. Dans W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye & I. L. Reiss (dir.), *Contemporary theories about the family* (p. 317-364). New York: Free Press.
- Rosenheim, E. et Reicher, R. (1986). Children in anticipatory grief: The lonely predicament. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(2), 115-119. doi: 10.1207/s15374424jccp1502_2
- Savoie-Zajc, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée ». Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4^e éd., p. 293-316). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Schmitt, M. et Kleine, L. (2010). The influence of family-school relations on academic success. *Journal for Educational Research Online, 2*(1), 145-167.
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society, 35*, 4-26.
- Silverman, P. R. (2000). Research, clinical practice, and the human experience : Putting the pieces together. *Death Studies, 24*(6), 469-478.
- Silverman, P. S. et Worden, S. W. (1992). Children's reactions in the early months after the death of a parent. *American journal of orthopsychiatry, 62*(1), 93-104.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement : A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453.
- Spruijt, E. et Duindam, V. (2009). Joint physical custody in the Netherlands and the well-being of children. *Journal of Divorce and Remarriage, 51*(1), 65-82. doi: 10.1080/10502550903423362
- Stinnett, T. A. et Oehler-Stinnett, J. (1992). Validation of the teacher rating of academic achievement motivation. *Journal of Psychoeducational Assessment, 10*(3), 276-290. doi: 10.1177/073428299201000307
- Tan, E. T. et Goldberg, W. A. (2008). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(4), 442-456.
- Tazouti, Y. et Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale, 2*(28), 23-40.
- Thompson, M. P., Kaslow, N. J., Kingree, J. B., Bryant, L. J. et Rey, M. (1998). Psychological symptomatology following parental death in a predominantly minority sample of children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(4), 434-441.
- Tremblay, G. C. et Israel, A. C. (1998). Children's adjustment to parental death. *Science and practice, 5*(4), 424-438.
- Tremblay, R. R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel* (2^e éd.). Les éditions de la Chenelière inc.
- Tucker, C. J., Marx, J. et Long, L. (1998). "Moving on": Residential mobility and children's school lives *Sociology of Education, 71*(2), 111-129.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal et Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal et Éditions De Boeck Université.
- Van Eerdewegh, M. M., Bieri, M. D., Parrilla, R. H. et Clayton, P. J. (1982). The bereaved child. *British Journal of Psychiatry, 140*, 23-29.

- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Éditions Du Renouveau Pédagogique Inc.
- Ward, H. (2001). The developmental needs of children. Implications for assessment. Dans J. Howarth (dir.), *The child's world. Assessing children in need* (p. 167-179). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Werner-Lin, A. et Biank, N. M. (2009). Along the cancer continuum : Integrating therapeutic support and bereavement groups for children and teens of terminally ill cancer patients. *Journal of Family Social Work, 12*(4), 359-370.
- Willis, C. A. (2002). The grieving process in children : Strategies for understanding, educating, and reconciling children's perceptions of death. *Early Childhood Education Journal, 29*(4), 221-226. doi: 10.1023/A:1015125422643
- Wilson, S. et Durbin, C. E. (2010). Effects of paternal depression on fathers' parenting behaviors: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 167-180.
- Wolchik, S. A., Ma, Y., Tein, J. Y., Sandler, I. N. et Ayers, T. S. (2008). Parentally bereaved children's grief: self-system beliefs as mediators of the relations between grief and stressors and caregiver-child relationship quality. *Death Stud, 32*(7), 597-620. doi: 10.1080/07481180802215551
- Wolchik, S. A., Tein, J. Y., Sandler, I. N. et Ayers, T. S. (2006). Stressors, quality of the child-caregiver relationship, and children's mental health problems after parental death : The mediating role of self-system beliefs. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(2), 221-238.
- Worden, J. W. (1996). *Children and grief : when a parent dies* New York, London: The Guilford Press.
- Worden, J. W. et Silverman, P. R. (1996). Parental death and the adjustment of school-age children. *Omega : Journal of Death and Dying, 33*(2), 91-102. doi: 10.2190/P77L-F6F6-5W06-NHBX

ANNEXE A : LES THÈMES POUR LE CODAGE

Concept	Catégories	Thème	Sous-thème
Deuil	Les étapes du deuil (parent survivant/élève)	<ul style="list-style-type: none"> - Premier processus : Déni de la réalité Annonce de la perte (information précise) État de choc État de sidération Retard dans les affects sentiments anesthésiés - Deuxième processus : Acceptation de la réalité Expressions émotionnelles Pleurs Sanglots - Troisième processus : Dépression Évocation des souvenirs avec les proches Recherche de trace Recherche de photos Recherche d'objets appartenant à la personne décédée Répéter les gestes de la personne décédée. - Quatrième processus : Il n'y a plus d'affect, ni de souffrance 	
	Conséquences psychologiques (parent survivant/élève)	<ul style="list-style-type: none"> - Retiré socialement - Engourdissement - Incrédulité - Nostalgie du parent décédé, - Angoisse - Colère - Culpabilité - Pensées intrusives à propos du parent perdu - Tristesse - Désespoir - Peur - Solitude - Honte - Jalousie 	

		<ul style="list-style-type: none"> - Perte de motivation - Problèmes de concentration - Une diminution des capacités de mémorisations - Problème de distinction entre les informations pertinentes et non pertinentes - Problèmes d'attention - Problèmes de réflexion 	
	Éléments favorisant le deuil	<ul style="list-style-type: none"> - La préparation à la perte - Le discours sur la perte l'accompagnement de l'enfant dans la perte - Le deuil normal du parent survivant et - La présence de rituels de deuil 	
	Éléments défavorisant le deuil	<ul style="list-style-type: none"> - la perte subite - la perte violente - le silence sur la perte - le deuil compliqué du parent survivant - la solitude dans la perte - et l'absence de rituels de deuil 	
Réussite scolaire	Résultats scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - Changement des notes (période de temps) - Note de passage - Note d'échec 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation - Diminution
	Motivation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Entreprendre une activité - Persévérance : <p>Temps accordé à une activité</p> <p>La ténacité</p> <p>Engagement dans l'activité</p> <p>Assiduité</p> <p>Respect des règles</p> <p>Faire des efforts</p> <p>Avoir de l'attention</p> <p>Suivre les règles</p> <p>Exprimer de l'intérêt</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'engagement cognitif : <p>Stratégie d'élaboration :</p> <p>créer des réseaux d'informations, faire des inférences entre différents concepts.</p> <p>Stratégie de mémorisation :</p> <p>l'apprentissage par répétition.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Positif - Négatif

		<p>Stratégies d'élaboration : faire un tableau, un dessin, un schéma.</p> <p>Stratégies de gestion : le lieu d'apprentissage, l'organisation du travail dans le temps.</p> <p>Stratégies motivationnelles : les stratégies propres à l'élève qu'il utilise pour maintenir ou augmenter sa motivation.</p>	
	Les difficultés de comportements en classe	<ul style="list-style-type: none"> - Mauvaises relations avec l'enseignant - Conduites agressives envers leurs pairs - Refus d'encadrement - Problèmes de discipline en classe - Comportements d'opposition, - Agressivité - Retiré - Comportements anormaux de passivité 	
	L'intimidation	<ul style="list-style-type: none"> - Verbale : moqueries/ des menaces/ des taquineries/ des sobriquets - Physique : se faire frapper pousser pincer retenir - Ni physique ni verbal des gestes obscènes des grimaces de l'ostracisme 	

	Le statut socio-économique de la famille (parent survivant/parent décédé)	<ul style="list-style-type: none"> - Le revenu familial - Le niveau de scolarité des parents - L'emploi occupé par les parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation - Diminution
	Le changement d'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Déménagement - changement d'école 	
Implication parentale	Les rôles parentaux (parent survivant/parent décédé)	<ul style="list-style-type: none"> - Les besoins physiques : De nourriture De santé De vêtements De logement D'hygiène De sécurité - Les besoins affectifs La chaleur L'affection L'amour La disponibilité auprès de l'enfant - Les besoins sociaux Écouter l'enfant Laisser s'exprimer l'enfant Encadrer l'enfant La discipline Les limites imposées par le parent 	<ul style="list-style-type: none"> - Positif - Négatif
	L'implication scolaire (parent survivant/parent décédé)	<ul style="list-style-type: none"> - Epstein 1 Supervision parentale Équilibre dans le temps passé entre les corvées, les activités et les devoirs à la maison La communication du parent avec l'enfant au sujet de l'école Encourager son enfant à l'école Motiver l'enfant Donner envie à l'enfant d'aller à l'école. Tenir des propos positifs sur l'école Passer du temps avec l'enfant - Epstein 2 Communication avec le personnel enseignant Assister aux réunions d'écoles - Epstein 3 S'impliquer dans des programmes en classe ou à l'école afin d'aider les élèves, les enseignants, les administrateurs et les 	<ul style="list-style-type: none"> - Positif - Négatif

		<p>autres parents</p> <ul style="list-style-type: none"> - Epstein 4 L'encadrement parental dans les activités et les travaux scolaires Veiller à ce que l'enfant complète les tâches assignées par l'enseignant Faire acquérir de bonnes méthodes de travail Faire acquérir de l'autodiscipline. Aide aux devoirs Faire la lecture à son enfant Répondre aux demandes de l'enfant lorsqu'il éprouve des difficultés S'assurer que l'enfant consacre le temps qu'il faut à ses travaux) L'instauration de règles à la maison concernant les travaux scolaires - Epstein 5- La participation à des conseils d'établissement ou à des comités de parents - Epstein 6- Intégration et identification des ressources et des services communautaires pour renforcer les pratiques parentales et les apprentissages de l'enfant 	
--	--	--	--

ANNEXE B : LETTRE AUX DIRECTEURS



Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Le 3 novembre 2014

Titre de la recherche : L'influence de la perte d'un parent et du deuil chez l'élève de niveau primaire sur sa réussite scolaire

Chercheur : Idriss Khelifaoui, étudiant à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Garine Papazian-Zohrabian, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Chers membres de la direction,

Je suis étudiant à la maîtrise en psychopédagogie et détenteur d'un baccalauréat en psychologie. J'étudie sous la direction du professeur et psychologue clinicienne spécialisée dans le deuil et les traumatismes, Garine Papazian-Zohrabian.

Nous réalisons actuellement une recherche à l'Université de Montréal sur les élèves au primaire ayant perdu un parent. Nous nous intéressons principalement au deuil, à l'implication parentale et à la réussite scolaire. Notre objectif est de mieux comprendre l'influence de la perte parentale sur la réussite scolaire de ces élèves.

Pour ce faire, nous aimerions solliciter votre participation à notre projet de recherche en nous aidant à rentrer en contact avec de potentiels participants. Nous prévoyons de faire 4 études de cas avec des élèves de niveau primaire âgés entre 7 et 10 ans inclusivement, ayant perdu un parent dans les deux dernières années, francophones et non-immigrants. Nous ferons des entrevues avec ces élèves et leurs parents survivants. Nous souhaitons également faire des entrevues avec les enseignants qui les ont à leur charge dans leur classe. Cela nous permettra de rassembler des données pour éclairer au mieux la situation de ces élèves.

En ce qui concerne les considérations éthiques, il est essentiel de préciser que les recherches sur le deuil ont tendance à soutenir que le fait de discuter de la perte et d'exprimer les émotions qui y sont associées serait thérapeutique. Parler de la mort serait moins stressant que de garder le silence et les enfants n'ont pas tendance à être offensés par les entrevues. L'entrevue constituerait donc davantage un bienfait.

Les résultats de cette recherche permettront un avancement significatif des connaissances dans le domaine des liens potentiels entre la perte parentale et la réussite scolaire, sujet qui a fait l'objet de peu d'études. Grâce à ces
Lettre aux directeurs – Idriss Khelifaoui – version 1 – septembre 2014

résultats et à notre analyse, nous espérons donc à la fin de la recherche, vous présenter une série de recommandations concernant l'issue scolaire de ces élèves.

Si vous avez des questions ou des commentaires sur mon projet de recherche, nous vous invitons à communiquer avec Idriss Khelifaoui par téléphone au _____ par courriel à _____

Nous espérons donc que vous accepterez de collaborer afin de nous mettre en contact avec les familles susceptibles de participer à notre projet de recherche.

Cordialement,

Idriss Khelifaoui
Étudiant à la maîtrise en psychopédagogie
Université de Montréal

Garine Papazian- Zohrabian
Professeure agrégée
Coresponsable de la Maîtrise en orthopédagogie
Département de Psychopédagogie et d'Andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS AUX DIRECTEURS



Formulaire de divulgation d'informations personnelles

Nous, les parents de , fréquentant l'école....., sommes d'accord à ce que la direction de l'école transmette notre nom et nos coordonnées à M. Idriss Khelifaoui, étudiant à la maîtrise au département de psychopédagogie et d'andragogie, afin qu'il puisse nous donner des informations détaillées sur la recherche qu'il est en train de mener sur **l'influence de la perte d'un parent et du deuil chez l'élève de niveau primaire sur sa réussite scolaire** et nous permettre de faire un choix éclairé quant à la participation ou non de notre enfant à ce projet.

Nom de parent :

Date :

Signature :

ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANT



Faculté des sciences de l'éducation

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANT

Titre de la recherche : L'influence de la perte d'un parent et du deuil chez l'élève de niveau primaire sur sa réussite scolaire

Chercheur : *Idriss Khelifaoui, étudiant, département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal*

Directeur de recherche : *Garine Papazian-Zohrabian, Professeure adjointe, département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal*

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche regroupe plusieurs objectifs: il s'agit de documenter les conséquences du deuil sur la vie de l'enfant, ses comportements, ses apprentissages, et de mieux comprendre la manière avec laquelle ce deuil et la perte d'un parent, de la fonction parentale, influencent la réussite scolaire. Ces résultats permettront de mener de futures recherches pour établir des plans d'interventions afin de venir en aide aux élèves endeuillés et favoriser leur réussite scolaire au primaire. Ceci aura pour but de prévenir l'échec scolaire au secondaire alors que l'obtention du diplôme au secondaire est un enjeu social.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche implique que vous allez rencontrer le chercheur pour une entrevue qui dure approximativement 45 minutes dans un endroit et au moment que vous choisirez. Les questions posées vont porter sur l'expérience du deuil de votre élève, comment a-t-il vécu la perte et si des changements se sont produits par rapport à sa scolarité. L'entrevue sera enregistrée et transcrite.

3. Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations

Votre vrai nom ne sera connu que par le chercheur et sa directrice. Les entrevues seront enregistrées (audio seulement). Les données obtenues seront transcrites, dénominalisées et analysées par la suite par le chercheur. Lors de la diffusion des résultats vous ne serez pas identifiables par les lecteurs. Les enregistrements seront détruits juste après avoir été transcrits. Les données transcrites seront détruites 7 ans après la fin de l'étude. Elles seront d'ici là conservées dans un disque dur placé dans un bureau fermé à clé inaccessible à d'autres personnes que le chercheur principal.

5. Avantages et inconvénients

En participant à la recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances concernant la situation des enfants endeuillés du Québec en lien avec leur réussite scolaire. Le seul inconvénient lié à votre participation à la recherche est le temps que vous consacrerez à l'entrevue.

6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libres de vous retirer sur un avis verbal en tout temps de l'étude, sans préjudice et sans justification. Si vous décidez de vous retirer, vous pouvez aussi communiquer avec le chercheur au numéro indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui ont été recueillies seront détruites au moment de votre retrait.

7. Compensation

Il n'y aura pas de compensation offerte durant la recherche.

8. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche vous seront présentés. Ils seront aussi publiés dans une revue scientifique et présentés lors de congrès et colloques nationaux et internationaux au cours de l'année 2014.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissances des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées

Signature du chercheur : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Idriss Khelifaoui, étudiant à la maîtrise, à l'adresse courriel :

Il faut inclure la déclaration suivante à la fin du formulaire de consentement :
Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

ANNEXE E : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

PARENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENT

Titre de la recherche : L'influence de la perte d'un parent et du deuil chez l'élève de niveau primaire sur sa réussite scolaire

Chercheur : *Idriss Khelifaoui, étudiant, département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal*

Directeur de recherche : *Garine Papazian-Zohrabian, Professeure adjointe, département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal*

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche regroupe plusieurs objectifs: il s'agit de documenter les conséquences du deuil sur la vie de l'enfant, ses comportements, ses apprentissages, et de mieux comprendre la manière avec laquelle ce deuil et la perte d'un parent, de la fonction parentale, influencent la réussite scolaire. Ces résultats permettront de mener de futures recherches pour établir des plans d'interventions afin de venir en aide aux élèves endeuillés et favoriser leur réussite scolaire au primaire. Ceci aura pour but de prévenir l'échec scolaire au secondaire alors que l'obtention du diplôme au secondaire est un enjeu social.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche implique que vous allez rencontrer le chercheur pour une entrevue qui dure approximativement 60 minutes dans un endroit et au moment que vous choisirez. Les questions posées vont porter sur l'expérience du deuil de votre enfant, comment a-t-il vécu la perte, quel impact a-t-elle eu sur les relations familiales et quels changements se sont produits par rapport à sa scolarité. L'entrevue sera enregistrée et transcrite. Je solliciterai ensuite votre autorisation pour une entrevue avec votre enfant, s'il consent, d'une durée de 30 minutes afin de recueillir son point de vue sur les mêmes questions, à l'heure et à l'endroit de votre choix. Vous pouvez assister aux entrevues faite par le chercheur avec votre enfant. D'ailleurs, nous vous invitons à convenir à l'avance de votre présence à l'entrevue de votre enfant avec celui-ci. De plus, une autorisation vous sera demandée afin d'avoir accès aux

bulletins scolaires de votre enfant et à tout document d'intervention s'il y a eu lieu.
L'enseignant de votre enfant sera aussi contacté pour participer à l'étude. Il y aura une entrevue à part d'une durée de 45 minutes. Les questions posées vont porter sur l'expérience du deuil de votre enfant, comment a-t-il vécu la perte et si des changements se sont produits par rapport à sa scolarité.

3. Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations

Vos vrais noms ne seront connus que par le chercheur et sa directrice. Les entrevues seront enregistrées (audio seulement). Les données obtenues seront transcrites, dénominalisées et analysées par la suite par le chercheur. Lors de la diffusion des résultats, vous ne serez pas identifiables par les lecteurs. Les enregistrements seront détruits juste après avoir été transcrits. Les données transcrites seront détruites 7 ans après la fin de l'étude. Elles seront d'ici là conservées dans un disque dur placé dans un bureau fermé à clé inaccessible à d'autres personnes que le chercheur principal.

4. Avantages et inconvénients

En participant à la recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances concernant la situation des enfants endeuillés du Québec.
Si vous faites le choix de ne pas assister à l'entrevue de votre enfant et que l'entrevue a été éprouvante pour lui, vous en serez informé.
Cependant, il est possible que le fait de raconter votre expérience fasse resurgir des souvenirs douloureux et émouvants. Si cela a lieu, n'hésitez pas à en informer le chercheur qui pourra vous recommander des ressources. Je vous assure d'être attentif à tout signe d'inconfort chez votre enfant durant l'entrevue avec lui.

5. Droit de retrait

Votre participation et celle de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libres de vous retirer sur un avis verbal en tout temps de l'étude, sans préjudice et sans justification. Si vous décidez de vous retirer ou de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur au numéro indiqué ci-dessous. Dans l'éventualité où vous êtes présent et si vous jugez que l'entrevue devient trop douloureuse pour votre enfant, vous pouvez mettre fin à l'entrevue. Vous pouvez aussi manifester votre désaccord avec la participation de l'enseignant de votre enfant, sachez que nous respecterons votre volonté de sa non-participation. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui ont été recueillies, auprès de vous ou de votre enfant, seront détruites au moment de votre retrait.

6. Compensation

Il n'y aura pas de compensation offerte durant la recherche.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche seront présentés aux enseignants et aux directions des écoles participantes. Ils seront aussi publiés dans une revue scientifique et présentés lors de congrès et colloques nationaux et internationaux. Vous êtes invités à me laisser, ci-dessous, votre adresse courriel si vous êtes intéressés à recevoir un résumé vulgarisé des résultats de recherche.

Adresse courriel du participant :

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation, et celle de mon enfant, à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

J'accepte que mon enfant participe à l'entrevue, enregistrée sur une bande audio, avec le chercheur oui () non ()

J'accepte que le chercheur contacte l'enseignant de mon enfant en vue de l'inviter à participer à une entrevue oui () non ()

J'accepte que le chercheur ait accès au dossier scolaire de mon enfant ainsi qu'à tout autre document d'intervention s'il y a lieu oui () non ()

J'accepte de participer à une entrevue, enregistrée sur une bande audio, avec le chercheur oui () non ()

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Assentiment de l'enfant

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées

Signature du chercheur: _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____
m : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Idriss Khelifaoui, étudiant à la maîtrise, à l'adresse courriel :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée, en toute confidentialité, à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

ANNEXE F- GRILLE D'ENTREVUE ÉLÈVE

- Quel âge as-tu ?
- En quelle année scolaire es-tu ?
- À quelle école vas-tu ?
- Raconte-moi comment tu t'es senti lorsque qu'on t'a appris que ton papa/maman est décédé.
- Comment tu te sens maintenant ?
- Est-ce qu'il y a quelqu'un qui te consolait ?
- Quelle relation tu avais avec ton papa/maman décédé ?
- Peux-tu me dire ce qui a changé chez toi depuis la mort de ton papa/maman ?
- Peux-tu me dire ce qui a changé dans ta vie ?
- Et à l'école, peux-tu me raconter comment ça s'est passé après la mort de ton papa/maman ?
- Est-ce que ça allait bien en classe ?
- Comment ça se passait avec les amis ?
- Et maintenant comment ça va avec les amis ?
- Quelle relation avais-tu avec ton enseignant ?
- Comment étaient tes notes ?

- Est-ce que tu aimais aller à l'école ? Et maintenant tu aimes aller à l'école ?
- Est-ce que papa/maman décédé t'aidait pour les devoirs et les leçons d'école ?
- Qui t'aide pour les devoirs et les leçons ?
- Est-ce que maman/papa te fait faire souvent tes devoirs ?

ANNEXE G- GRILLE D'ENTREVUE PARENT

- Racontez-moi comment avez-vous vécu le décès du (parent décédé) ?
- Racontez-moi comment votre enfant a vécu le décès du (parent décédé) ?
- Quelle relation vous aviez avec le parent décédé ?
- Quelle relation avait votre enfant avec le parent décédé ?
- Y-a-t-il eu des changements au niveau familial (habitudes familiales, l'encadrement, revenu, emploi, déménagement) depuis le décès du (parent décédé à spécifier) ?
- Est-ce qu'il y a eu des changements dans les relations familiales ?
- Pouvez-vous me raconter le parcours scolaire (le comportement, les notes, les relations avec les pairs, sa motivation) de votre enfant avant et après le décès du (parent décédé à spécifier) ?
- Au niveau de sa scolarité, quel rôle jouait le (parent décédé à spécifier) auprès de votre enfant (supervision des devoirs, leçons, communication avec l'école, bénévolat, collaboration avec la communauté) ?

- Qu'est-ce qui a changé au niveau de l'implication parentale scolaire depuis le décès ?
- Êtes-vous davantage impliqué dans les devoirs de votre enfant et la communication avec l'école ?
- Quelles étaient vos relations avec l'école de votre enfant avant le décès ?
- Quelles étaient vos relations avec l'école de votre enfant après le décès ?

ANNEXE H- GRILLE D'ENTREVUE ENSEIGNANT

- Que savez-vous de l'élève sur sa situation deuil ?
- Parlez-moi de votre élève (au niveau du comportement, de la performance scolaire, des relations avec les pairs, de la motivation) ? Comment était-il avant et après le décès ?
- Parlez-moi de ce qui a changé depuis le décès du (parent décédé à spécifier) (au niveau de sa scolarité) ?
- L'enfant a-t-il bénéficié d'un programme de soutien scolaire ?
- Qu'en est-t-il des relations famille-école ?
- Avez-vous observé un changement dans les relations depuis le décès ?
- Pouvez-vous me parler de l'implication parentale du parent survivant (supervision des devoirs, leçons, communication avec l'école, bénévolat, collaboration avec la communauté) ?
 - Parlez-moi de la communication que vous avez avec le parent survivant, y a-t-il eu des changements depuis le décès ?