

**Célia Le Normand et Nadia Desbiens**

---

**Perte d'un lien d'attachement familial pendant l'enfance : enjeux de deuils réels ou symboliques en milieu scolaire**

**Résumé**

*Ce chapitre met en lumière les situations de perte d'un lien d'attachement familial pendant l'enfance en les considérant sous l'angle du deuil, tantôt réel lorsque la perte est liée à un décès, tantôt symbolique, lorsque la perte est engendrée par un divorce, un placement, une migration ou encore une hospitalisation de longue durée. Les auteures soulignent par ailleurs les conséquences du deuil chez l'enfant, et abordent le rôle de l'école, et plus particulièrement de l'enseignant comme potentiel « tuteur de résilience » face à ce type de perte.*

**Introduction**

Dans les premières années de leur vie, les enfants peuvent être confrontés à divers événements potentiellement traumatiques qui menacent leur développement et leur adaptation scolaire et sociale. Parmi ces événements, on peut nommer la perte d'un lien d'attachement familial. Plusieurs études ont démontré l'importance de la continuité des soins et

l'incidence négative de la perte ou de la distorsion du lien maternel sur le développement de l'enfant, en s'intéressant notamment au phénomène de privation maternelle (Bowlby, 1952 ; Earle et Earle, 1961 ; Rutter, 1991). La plupart des études sur le phénomène de perte se sont intéressées aux pertes définitives occasionnées par le décès d'un proche et seulement quelques recherches ont étudié les pertes engendrées par une autre cause que la mort, telle que le divorce (Serrano et Serrano, 2003) ou encore le placement en institution (Bisaillon et al., 2015 ; Gauthier et al., 2004). Toutefois, très peu d'études ont considéré conjointement les pertes prolongées et définitives. On peut cependant retenir l'étude de Serrano et Serrano (2003) qui explore la rupture des liens familiaux chez l'enfant, ou encore celle de Corak (1999) qui s'intéresse à la perte parentale en incluant la perte par décès et celle engendrée par le divorce, en se limitant toutefois à une visée comparative. Pourtant, ces expériences de perte peuvent selon nous présenter des points communs, dans le sens où elles impliquent toutes un deuil, phénomène naturel observé à la suite d'une perte, que celui-ci soit réel dans le cas du décès, ou symbolique dans le cas d'une séparation prolongée.

Ainsi, ce chapitre fait écho à nos travaux de recherche doctorale actuels portant sur l'étude simultanée de situations de perte d'un lien d'attachement familial pendant l'enfance sous l'angle du deuil, tantôt réel, tantôt symbolique. Les extraits de verbatim cités sont issus des entrevues individuelles réalisées auprès de six jeunes âgés de vingt-trois à trente ans et confrontés à la perte d'un lien d'attachement avant l'âge de douze ans. Nous brosons d'abord un portrait des situations de perte, abordons ensuite le deuil chez l'enfant et ses conséquences sur le développement, et soulignons enfin le rôle de l'école et plus particulièrement de l'enseignant, à la lumière des écrits sur le sujet et des résultats préliminaires de nos travaux.

## **Situations de perte d'un lien d'attachement familial pendant l'enfance**

Communément, le parent est bien souvent l'objet du premier lien d'attachement que va nouer l'enfant. Le lien d'attachement est un lien affectif durable « *qui implique une émotion intense* » (Prior et Glaser, 2010, p. 66). Ainsi, le lien d'attachement se tisse généralement avec un parent

autour des besoins primaires de l'enfant et occupe très vite une place centrale dans la vie de ce dernier. De même, quand elle est présente, la fratrie occupe une place importante dans le développement psychique de l'enfant et le lien d'attachement fraternel qui unit les frères et sœurs va également contribuer à la construction de la personnalité de ces derniers (Coq, 2009). Il arrive parfois qu'un frère ou une sœur aîné-e (Lemay, 2014) ou que des grands-parents constituent une figure d'attachement dans le cas où les parents ne peuvent remplir leur fonction.

Certaines circonstances, telles que le placement, l'hospitalisation prolongée, le divorce, l'abandon, l'immigration ou encore le décès d'un membre de la famille proche, donnent lieu à la perte de ce lien d'attachement. Si bon nombre de ces jeunes peuvent recevoir le soutien nécessaire pour composer avec ces réalités, il demeure que parmi ceux pour qui un lien d'attachement familial est ébranlé de manière prolongée, voire définitivement brisé, certains se retrouvent en difficulté psychologique et ne bénéficient pas de soutien au sein de leur environnement direct (famille, école et communauté). La confrontation à ce type d'événements amène l'individu à initier un processus de deuil, réaction normale face à la perte, dont nous abordons les particularités ci-dessous.

## **Deuil chez l'enfant et conséquences sur le développement**

Face à un événement potentiellement traumatique, des discontinuités peuvent être observées à différents niveaux en fonction du caractère de l'événement. Selon Barrois (1988), des ruptures s'observent sur cinq plans : la rupture du sens, faisant référence au sens de la vie ; la rupture de l'espace, causée par des déplacements forcés ou encore lorsqu'un événement implique le changement de la relation au lieu ; la rupture du temps, marquée par la création d'un avant et d'un après l'événement ; la rupture de l'histoire, qui a lieu lors de guerres ou de migrations forcées ; et la rupture du lien, observée en cas de séparation ou de deuil.

Face à ces discontinuités, l'individu va initier un processus de deuil, phénomène universel face à une perte, même lorsque la mort n'est pas impliquée (Papazian-Zohrabian, 2013). En effet, bien que le deuil fasse généralement référence à la perte d'un proche à la suite de son décès, il peut également être observé dans les cas de perte prolongée ou définitive,

non causée par la mort. Afin d'illustrer l'impact sur l'enfant de l'absence d'un parent, Robertson (1953, cité dans Bowlby, 1996, p. 23) dit : « *Si un enfant est retiré à sa mère à cet âge-là [entre dix-huit et vingt-quatre mois] quand il est possessivement [...] attaché à elle [...] c'est comme si sa mère était morte* ». Ce faisant, les écrits suggèrent l'utilisation du terme deuil, même lorsque la mort n'est pas à l'origine de la perte, en distinguant toutefois le deuil réel, qui fait référence à la perte engendrée par la mort, du deuil symbolique qui illustre la réaction à la suite d'une perte non causée par la mort. À ce sujet, Cynthia, participante à notre étude confrontée à la perte de son père à l'âge de sept ans après qu'il a déménagé en Italie à la suite d'un divorce, dit : « *Mon histoire, c'est vraiment des histoires de réactivation de deuil [...] chaque fois que j'avais une rupture avec quelqu'un, une amie, un petit ami, je vivais le deuil à nouveau* ».

Ainsi, pour rendre compte des conséquences des expériences de perte d'un lien d'attachement familial, nous présentons les conséquences du deuil chez l'enfant. Les travaux sur le deuil chez l'enfant ont principalement considéré les cas de deuil réel engendrés par le décès d'un parent, en accordant peu d'attention au deuil symbolique, et ont permis d'identifier plusieurs conséquences associées à ce phénomène.

Sur le plan émotionnel, plusieurs réactions à la perte sont ressorties dans les études empiriques sur le sujet, notamment l'anxiété (Abdelnoor et Hollins, 2004 ; Sachs-Ericsson et al., 2017), la tristesse (Worden, 1996), le sentiment de culpabilité (Coq, 2009 ; Worden, 1996) et la colère, qui est bien souvent nourrie d'un sentiment d'abandon (Cerel et al., 1999 ; Worden, 1996). Bien que ces réactions émotionnelles soient principalement négatives, Worden (1996) souligne cependant que certains jeunes endeuillés se considèrent plus matures que leurs camarades.

Sur le plan comportemental, le retour à l'école à la suite d'une perte peut être un moment difficile pour le jeune et certaines difficultés de comportement ou d'adaptation peuvent surgir. En effet, il arrive que le milieu scolaire serve d'exutoire à la souffrance occasionnée par la perte. À ce propos, plusieurs auteurs ont démontré l'apparition de troubles du comportement (McGauflin, 1998), d'épisodes d'agressivité, ou encore de comportements négatifs ou perturbateurs (Dyregrov, 2004). D'autres études ont mis en avant l'apparition de troubles alimentaires comme l'anorexie et la boulimie chez les jeunes endeuillés (Beam et al., 2004 ; Nickerson et al., 2013), de tendances suicidaires (Serafini et al., 2015) ou encore de comportements d'addiction (von Sydow et al., 2002). D'autre

part, dans son ouvrage, Jacquet-Smailovic (2011) évoque certaines réactions émotionnelles pouvant engendrer des manifestations comportementales, comme la dépendance anxieuse qui peut générer des épisodes colériques, des comportements d'opposition ou de refus ou encore le sentiment de culpabilité qui peut donner lieu à des problèmes de sommeil ou à des conduites agressives. Finalement, ces comportements ont parfois des conséquences néfastes sur la qualité du soutien social de l'enfant endeuillé, dont l'entourage ne comprend pas toujours le comportement, et qui a pourtant particulièrement besoin d'être soutenu (Papazian-Zohrabian, 2013).

Sur le plan physiologique, des études ont observé une corrélation entre le stress occasionné par le deuil et de l'asthme, des maladies cardiaques (Scott et al., 2011) ou chroniques (Sachs-Ericsson et al., 2017), ou encore un taux de mortalité plus élevé que la moyenne (Li et al., 2014). De plus, certains auteurs (Lebigot, 2006 ; Jacquet-Smailovic, 2011) ont relevé la présence de plaintes somatiques chez les jeunes endeuillés, celles-ci ayant généralement pour objectif d'attirer l'attention des adultes et de s'assurer de leur protection et de leur présence (Fawer Caputo, 2015). Ces plaintes somatiques sont d'ailleurs plus fréquentes chez les jeunes enfants que chez les adolescents (Balk, 1981 ; Balmer, 1992, cités dans Zech, 2006), la capacité à s'exprimer se développant avec l'âge.

Sur le plan social, plusieurs études ont noté un certain retrait des enfants endeuillés vis-à-vis des relations avec l'entourage. Ce retrait peut se manifester à travers un désinvestissement des activités scolaires, sociales ou sportives et est souvent motivé par l'envie de prendre soin des autres membres de la famille. D'ailleurs, l'étude de Maier et Lachman (2000) a associé le deuil à des difficultés interpersonnelles, suggérant que la perte puisse affecter les relations futures de l'endeuillé avec ses proches. Ces résultats font écho à ceux de Bowlby (1978) qui suggèrent que le jeune endeuillé a davantage de difficultés à imaginer qu'il puisse s'aider lui-même et recevoir de l'aide des autres.

Enfin, les conséquences du deuil sur le plan émotionnel, comportemental, physiologique et social influencent, directement ou indirectement, les performances scolaires des jeunes endeuillés. Toutefois, plusieurs auteurs se sont intéressés spécifiquement aux conséquences du deuil sur le plan cognitif en soulignant l'impact négatif sur les performances scolaires des élèves endeuillés. Ainsi, certains résultats stipulent que les élèves endeuillés obtiennent des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs pairs (Grollman,

1967), et ce, jusqu'à treize mois après la perte (Van Eerdewegh et al., 1982). D'autre part, un taux d'échec scolaire plus élevé a été relevé chez les jeunes endeuillés avant l'âge de quinze ans, avec un taux de 6,5% contre 3,5% pour leurs pairs non endeuillés (Berg et al., 2014). La baisse des performances scolaires des élèves endeuillés peut s'expliquer par le fait que ces derniers sont davantage sujets à des sentiments dépressifs ou encore à la fatigue à la suite de la perte (Baubet et Marichez, 2011 ; Coyne et Beckman, 2012 ; Dyregrov, 2004) ce qui peut se répercuter sur leur disponibilité cognitive, leur motivation (Worden, 1996 ; Widdershovent-Zervakis, 2004, cité dans Papazian-Zohrabian, 2015), ou encore sur leur compréhension de la matière (Dyregrov, 2004). Par ailleurs, Romano (2011) évoque une chute des performances scolaires influencée par un plus fort taux d'absentéisme, de suspensions et d'exclusions ; une réduction des capacités d'apprentissage, se manifestant par des problèmes d'attention et de mémorisation ; une réduction des capacités de résolution de problèmes ; une plus grande tendance à la frustration au sentiment d'échec ; ou encore des problèmes de langage, tels que le bégaiement. Finalement, il arrive que certains élèves surinvestissent l'école pour faire face à l'adversité (Romano, 2013). L'extrait suivant recueilli dans le cadre de notre étude et issu du récit de vie de Maria, confrontée à la mort de sa mère à l'âge de sept ans, illustre bien le surinvestissement : *« J'étudie beaucoup, pour compenser, pour m'aider à gagner un peu plus confiance en moi-même et en ce que je peux faire et en mon potentiel »*. Dans le même ordre d'idée, Manon, placée en famille d'accueil à l'âge de neuf ans pour cause de maltraitance, dit *« Je m'en demandais beaucoup [...] il fallait que je lise tous les livres. Je passais vraiment par étapes méthodiques. La bibliothèque c'était comme une case, par une case, par une case pour finir toute la rangée. [...] Je continue à le faire, c'est comme irrésistible de vouloir me perfectionner intellectuellement »*, démontrant la place prépondérante des apprentissages dans sa vie.

## **Soutien de l'élève endeuillé en milieu scolaire**

Comme évoqué, les conséquences du deuil dans la sphère scolaire ne sont pas négligeables, ce qui n'est pas surprenant puisque l'école est le second milieu de vie de l'enfant, après le lieu de vie familial. Ce faisant, l'école se positionne comme un milieu privilégié pour soutenir l'élève endeuillé, d'autant plus que la famille de ce dernier est souvent moins à

même d'intervenir puisqu'elle est simultanément confrontée à la perte. Certaines écoles possèdent un protocole établi dans le cas du décès d'un parent d'élève, toutefois ceci n'est pas universel dans les milieux scolaires. Par ailleurs, les autres expériences de perte évoquées (divorce, hospitalisation, placement, etc.) ne sont pas toujours considérées comme des expériences pouvant occasionner un deuil et passent bien souvent inaperçues, bien qu'elles puissent influencer grandement l'adaptation scolaire et sociale des jeunes concernés. Plusieurs auteurs se sont intéressés au rôle de l'école, et plus particulièrement à celui des enseignants, dans le cas du décès d'un parent d'élève. Selon nous, le rôle de l'école est tout aussi essentiel en cas de pertes symboliques, puisqu'elles engendrent un processus de deuil semblable.

## Rôle de l'école

Selon les écrits, c'est en offrant du soutien, en continuant à proposer des occasions de défis et de réussites (Rutter, 1985) et en maintenant des attentes élevées, mais raisonnables (Potvin, 2018) que l'école peut constituer un environnement protecteur pour l'élève confronté à l'adversité. Ainsi, il est possible que l'école favorise l'adaptation positive des jeunes confrontés à des pertes réelles ou symboliques en offrant un climat de bienveillance, permettant à l'élève de renforcer son estime personnelle, qui constitue un facteur individuel de protection important (Henderson et al., 1999, cités dans Potvin, 2018). Tisseron (2011) abonde d'ailleurs dans ce sens en évoquant que l'école peut être envisagée par l'enfant comme un espace lui permettant de renforcer son estime personnelle et son sentiment d'appartenance à un groupe. Dans le même ordre d'idée, l'importance des expériences valorisantes (artistiques ou sportives) pour l'adaptation positive des jeunes vivant dans un contexte d'hébergement en milieu substitut a été mise en avant, puisqu'elles permettent également de développer l'estime personnelle de ces jeunes (Drapeau et al., 2004).

D'autre part, à la suite d'une perte, l'école représente souvent pour l'élève un milieu lui permettant de revenir à sa vie d'avant, s'il le souhaite, quand la famille et ses dynamiques sont inévitablement teintées par la perte. D'ailleurs, Kaës (1992, cité dans Fawer Caputo, 2015) parle de «*pacte dénégatif*» pour évoquer l'accord tacite instauré entre certains jeunes dans le but d'atténuer le sentiment de différence vis-à-vis des

autres, impliquant que les autres élèves évitent de parler du décès. Cela est aussi une occasion pour le jeune de retrouver un cadre sécurisant, lui rappelant sa vie avant la perte, ou lui permettant tout du moins de mettre temporairement de côté la douleur de la perte (Fawer Caputo, 2015). L'extrait ci-après, issu de nos travaux de recherche en cours et évoquant le récit de Charles, confronté au décès de son père à l'âge de cinq ans, illustre bien le sentiment de différence vécu par les jeunes endeuillés : «*Tu sens que tu es différent tout le temps des autres, c'est comme si depuis ce temps-là, je ne faisais pas partie des autres. [...] Tous mes amis, toute leur vie, avaient un père, et puis moi je n'avais pas de père, je ne savais pas ce que c'était*».

Enfin, en référence à la visée inclusive du système scolaire, il serait pertinent de considérer, au moins temporairement, l'élève confronté à la perte d'un lien d'attachement familial comme un élève présentant des besoins particuliers, au même titre que d'autres élèves manifestant des difficultés de comportement, d'adaptation ou d'apprentissage en classe. En effet, tel qu'évoqué plus haut, les conséquences de la perte d'un lien d'attachement sont multiples et il arrive que certaines manifestations comportementales soient considérées comme des difficultés de comportement et non comme des manifestations du deuil, remettant alors en cause la pertinence des interventions proposées. Il serait donc intéressant de sensibiliser les milieux scolaires aux problèmes relatifs aux liens d'attachement et à la perte de ces liens, incluant les manifestations du deuil.

## **Rôle de l'enseignant**

L'influence des facteurs relationnels sur l'adaptation des élèves confrontés à l'adversité a été soulignée par plus plusieurs auteurs et notamment Rutter (1985, p. 607, traduction libre), pour qui «*des relations affectives sécurisantes et stables*» sont des facteurs de protection. D'ailleurs, vers la fin des années 1990, Cyrulnik (1999) a introduit la notion de tuteur de résilience pour désigner le rôle de soutien que peut jouer un adulte auprès de jeunes confrontés à l'adversité. Plus particulièrement en lien avec le milieu scolaire, d'autres études ont documenté l'effet positif d'une bonne relation élève-enseignant, qui peut contribuer à renforcer l'estime personnelle de l'élève, et ainsi indirectement développer sa capacité d'adaptation positive face aux traumatismes (Potvin, 2018).

En effet, l'enseignant, qui agit souvent comme adulte de référence pour l'élève au sein de l'école, est dans une position privilégiée pour établir un climat de bienveillance au sein du groupe-classe et ainsi offrir un support d'étayage à l'élève confronté à des pertes, d'autant plus lorsqu'il ne bénéficie pas d'un environnement familial soutenant (Tisseron, 2011). Le rôle de l'enseignant ne se limite alors pas à la transmission d'apprentissage, mais il peut également permettre à l'élève de développer ses capacités de socialisation et finalement d'adaptation (Potvin, 2018). L'enseignant peut alors s'apparenter à un tuteur de résilience pour l'élève endeuillé, en étant à l'écoute de sa souffrance, en lui accordant sa confiance, en valorisant ses capacités et en l'accompagnant au fil de son processus adaptatif face à l'adversité (Anaut, 2000 ; Hanus, 2009 ; Lecomte, 2005). Cela soulève toutefois la question de l'équilibre entre la fonction pédagogique et la fonction plus thérapeutique de l'enseignant (Fawer Caputo, 2019).

Dans cette perspective, on peut se demander si l'enseignant peut jouer un rôle de figure d'attachement secondaire. Si l'on s'en tient aux critères établis originellement par Ainsworth (1989), l'enseignant ne constitue pas une figure d'attachement puisque dans le cas d'une séparation durable ou imprévue, l'élève ne vivrait sûrement pas une détresse égale à la perte d'une figure d'attachement primaire (Virat, 2016). Bien que les écrits sur le sujet ne fassent pas consensus, il nous semble que Mayseless (2010) offre une compréhension éclairante du phénomène en mentionnant que l'enseignant peut avoir une fonction d'attachement pour l'élève, en lui procurant un sentiment de sécurité, sans toutefois agir comme véritable figure d'attachement. L'enseignant serait alors en mesure d'offrir une certaine sécurité affective, à travers sa capacité à comprendre les besoins de l'enfant, à y répondre de manière adéquate, et à le soutenir face à l'adversité (Virat, 2016).

Cela appuie l'importance de mieux former les enseignants sur les questions de l'attachement, des pertes et deuils, d'autant que ces derniers évoquent souvent se sentir démunis face à une situation de perte chez un de leurs élèves, notamment par manque de connaissances sur le sujet (Holland, 2008 ; Kahn, 2013 ; Potts, 2013 ; Talwar, 2011), ou d'informations sur la situation de l'élève (Tracey et Holland, 2008). Ce dernier point suggère d'ailleurs des manques sur le plan de la communication école-famille, élément pourtant essentiel au succès des interventions.

## Conclusion

Les pertes réelles ou symboliques et le deuil qu'elles engendrent interfèrent indéniablement dans l'adaptation scolaire et sociale des jeunes qui y sont confrontés. Face à cela, l'école constitue un facteur de protection pour ces jeunes, et notamment l'enseignant à titre de tuteur de résilience, puisqu'il est en position de fournir un soutien en offrant un espace bienveillant et sécurisant à l'enfant. Toutefois, bien qu'il arrive souvent que les enseignants deviennent des tuteurs de résilience sans y être préparés, il serait selon nous pertinent d'ajuster le contenu des formations initiale et continue aux réalités du terrain. En effet, les situations de pertes, symboliques ou réelles, jonchent les parcours de nombreux élèves, et il est essentiel d'outiller les acteurs scolaires de première ligne afin de les encourager à développer leur potentiel de tuteurs de résilience. Les résultats préliminaires de notre recherche abondent d'ailleurs dans ce sens, puisque les enseignants du primaire rencontrés ont mis l'accent sur le manque de formation en ce qui a trait à la dimension psychosociale de leur pratique.

## Liste des références

- Abdelnoor, A. et Hollins, S. (2004). The effect of childhood bereavement on secondary school performance. *Educational psychology in practice*, 20(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/0266736042000180401>
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709-716.
- Anaut, M. (2008). *La résilience: surmonter les traumatismes* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Barrois, C. (1988). *Psychanalyse et traumatisme psychique*. Dunod.
- Beam, M. R., Servaty-Seib, H. L. et Mathews, L. (2004). Parental loss and eating-related cognitions and behaviors in college-age women. *Journal of loss and trauma*, 9(3), 247-255. <https://doi.org/10.1080/15325020490458336>
- Baubet, T. et Marichez. (2011). Repérer les signes de souffrance liés aux traumatismes et aux deuils à l'école. Dans H. Romano et T. Baubet (dir.), *L'école face au traumatisme et à la violence: évaluer et intervenir*. Pensée sauvage.

- Berg, L., Rostila, M., Saarela, J. et Hjern, A. (2014). Parental death during childhood and subsequent school performance. *Pediatrics*, 133(4), 682-689. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2771>
- Bisaillon, C., Bureau, J.-F. et Moss, E. (2015). Attachement et adaptation psychosociale chez des enfants hébergés en centre jeunesse. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 269-288. <https://doi.org/10.7202/1039256ar>
- Bowlby, J. (1952). *Prevention of maternal deprivation*. Organisation mondiale de la Santé.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. Presses universitaires de France.
- Bowlby, J. (1996). *Attachement et perte* (3<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Cerel, J., Fristad, M. A., Weller, E. B. et Weller, R. A. (1999). Suicide-bereaved children and adolescents. A controlled longitudinal examination. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 38(6), 672-679. <https://doi.org/10.1097/00004583-199906000-00013>
- Coq, J.-M. (2009). Perdre brutalement son frère ou sa sœur dans l'enfance. Dans R. Scelles (dir.), *Fratries confrontées au traumatisme* (p. 119-134). Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Corak, M. (1999). *Décès et divorce : les conséquences à long terme de la perte parentale chez les adolescents*. Direction des études analytiques, Statistique Canada.
- Coyne, R. et Beckman, T. O. (2012). Loss of parent by death: determining student impact. *International journal of psychology. A biopsychosocial approach*, 10, 109-123.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-C., Lépine, R., Bégin, G. et Bernard, M. (2004). La résilience chez les jeunes hébergés en milieu substitut. *Service social*, 51(1), 78-97. <https://doi.org/10.7202/012713ar>
- Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and child psychology*, 21(3), 77-84.
- Earle, A. M. et Earle, B. V. (1961). Early maternal deprivation and later psychiatric illness. *American journal of orthopsychiatry*, 31(1), 181-186. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1961.tb02117.x>
- Fawer Caputo, C. (2015). La perte d'un parent et l'impact du deuil sur la scolarité. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 271-283). De Boeck Supérieur.

- Fawer Caputo, C. (2019). *La mort à l'école : quelles conceptions du rôle chez les professionnels de l'enseignement ?* [thèse de doctorat]. Université de Genève. Archive-ouverte. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:123962>
- Gauthier, Y., Fortin, G. et Jéliu, G. (2004). Applications cliniques de la théorie de l'attachement pour les enfants en famille d'accueil : importance de la continuité. *Devenir*, 16(2), 109-139. <https://doi.org/10.3917/dev.042.0109>
- Grollman, E. A. (1967). *Explaining death to children*. Beacon Press.
- Hanus, M. (2009). Deuil et résilience : différences et articulation. *Frontières*, 22(1-2), 19-21. <https://doi.org/10.7202/045022ar>
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British journal of guidance and counselling*, 36(4), 411-424. <https://doi.org/10.1080/03069880802364569>
- Jacquet-Smailovic, M. (2011). Les conséquences d'un deuil dans l'enfance à moyen et à long terme. *Revue internationale de soins palliatifs*, 26(1), 16-21. <https://www.cairn.info/revue-infokara-2011-1-page-16.htm>
- Kahn, G. S. (2013). *Bereavement in the classroom. How teachers respond to grief at school* [thèse de doctorat]. Northeastern University Boston.
- Lebigot, F. (2006). Le traumatisme psychique. Ministère de la communauté française.
- Lecomte, J. (2005). Les caractéristiques des tuteurs de résilience. *Recherche en soins infirmiers*, 82, 22-25. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0022>
- Lemay, M. (2014). *Forces et souffrances psychiques de l'enfant* (t. 1) *Le développement infantile*. Érès.
- Luecken, L. J. (2008). Long-term consequences of parental death in childhood: psychological and physiological manifestations. Dans S. Stroebe, R. O. Hansson, H. Schut et W. Stroebe (dir.), *Handbook of bereavement research and practice: advances in theory and intervention* (p. 397-416). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14498-019>
- Maier, E. H. et Lachman, M. E. (2000). Consequences of early parental loss and separation for health and well-being in midlife. *International journal of behavioral development*, 24(2), 183-189. <https://doi.org/10.1080/016502500383304>
- Maysel, O. (2010). Attachment and the leader-follower relationship. *Journal of social and personal relationships*, 27(2), 271-280. <https://doi.org/10.1177/0265407509360904>

- McGlaufflin, H. (1998). Helping children grieve at school. *Professional school counseling, 1*(5), 46-49.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de psychologie, 34*(2), 83-100.
- Papazian-Zohrabian, G. (2015). Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 249-270). De Boeck Supérieur.
- Potvin, P. (2018). *Élève à risque d'échec scolaire : un regard sur la résilience et les facteurs de protection*. Béliveau.
- Potts, S. (2013). Least said, soonest mended? Responses of primary school teachers to the perceived support needs of bereaved children. *Journal of early childhood research, 11*(2), 95-107.
- Prior, V. et Glaser, D. (2010). *Comprendre l'attachement et les troubles de l'attachement*. De Boeck Supérieur.
- Romano, H. (2007). L'enfant face à la mort. *Études sur la mort, 131*, 95-114. <https://doi.org/10.3917/eslm.131.0095>
- Romano, H. (2011). L'institution scolaire face à l'enfant orphelin. Dans M. Molinié (dir.), *Invisibles orphelins* (p. 138-147). Autrement.
- Romano, H. (2013). *L'enfant face au traumatisme*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roma.2013.01>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British journal of psychiatry, 147*(6), 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (1991). *Maternal deprivation reassessed*. Penguin.
- Sachs-Ericsson, N. J., Sheffler, J. L., Stanley, I. H., Piazza, J. R. et Preacher, K. J. (2017). When emotional pain becomes physical. Adverse childhood experiences, pain, and the role of mood and anxiety disorders. *Journal of clinical psychology, 73*(10), 1403-1428. <https://doi.org/10.1002/jclp.22444>
- Scott, K. M., Von Korff, M., Angermeyer, M. C., Benjet, C., Bruffaerts, R., de Girolamo, G., Haro, J. M., Lépine, J.-P., Ormel, J., Posada-Villa, J., Tachimori, H. et Kessler, R. C. (2011). Association of childhood adversities and early-onset mental disorders with adult-onset chronic physical conditions. *Archives of general psychiatry, 68*(8), 838-844. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.77>

- Serafini, G., Muzio, C., Piccinini, G., Flouri, E., Ferrigno, G., Pompili, M., Girardi, P. et Amore, M. (2015). Life adversities and suicidal behavior in young individuals: a systematic review. *European child and adolescent psychiatry*, 24, 1423-1446. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0760-y>
- Serrano, J. A. et Serrano, V. (2003). Ruptures des liens familiaux et processus de socialisation de l'enfant. *Interação em psicologia*, 7(2), 103-110. <https://doi.org/10.5380/psi.v7i2.3228>
- Tisseron, S. (2017). Famille, école et communauté à l'épreuve de la résilience. Dans *La résilience* (6<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Van Eerdewegh, M. M., Bieri, M. D., Parrilla, R. H. et Clayton, P. J. (1982). The bereaved child. *The British journal of psychiatry*, 140, 23-29. <https://doi.org/10.1192/bjp.140.1.23>
- von Sydow, K., Lieb, R., Pfister, H., Höfler, M. et Wittchen, H.-U. (2002). What predicts incident use of cannabis and progression to abuse and dependence? A 4-year prospective examination of risk factors in a community sample of adolescents and young adults, *Drug and alcohol dependence*, 68(1), 49-64. [https://doi.org/10.1016/s0376-8716\(02\)00102-3](https://doi.org/10.1016/s0376-8716(02)00102-3)
- Worden, J. W. (1996). *Children and grief: when a parent dies*. Guilford Press.
- Zech, E. (2006). *Psychologie du deuil: impact et processus d'adaptation au décès d'un proche*. Sprimont.