



Master of Arts/of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I

Les conceptions de rôle et les difficultés des enseignant·e·s des classes d'accueil qui accompagnent un·e élève issu·e de l'immigration et potentiellement traumatisé·e

Travail de : BILJALI ZARIFE et VIAL NICOLAS

Sous la direction de : FAWER CAPUTO CHRISTINE

Membre du jury : LAFFRANCHINI MOIRA

Lausanne, juin 2023

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement Madame Christine Fawer Caputo – directrice de mémoire – pour ses encouragements, sa bienveillance, sa disponibilité et ses précieux conseils durant l’élaboration de ce mémoire professionnel ainsi que pour son expertise dans son domaine qui a contribué à nourrir nos réflexions.

Merci à Madame Laffranchini pour son intérêt porté à notre travail et pour avoir accepté de faire partie du jury lors de notre soutenance.

Nous remercions également notre entourage, nos familles et nos amis pour leurs encouragements, leur regard critique et leurs conseils lors des relectures de notre travail de recherche.

« Il ne faut pas oublier que le développement d'une société ne se mesure pas uniquement par ses avancées scientifiques ou par sa force économique, mais surtout par sa capacité à prendre soin des plus vulnérables. »

Javier Sanchis Zozaya, 2022

« Rappelons-nous : un livre, un stylo, un enfant et un professeur peuvent changer le monde. »

Malala Yousafzai, militante pakistanaise pour l'éducation

« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. »

Nelson Mandela

« L'éducation est une arme de paix. »

Maria Montessori

Table des matières

1. INTRODUCTION	1
2. CADRE THÉORIQUE	2
2.1. DÉFINITION DES TERMES	2
2.1.1. <i>Le demandeur d'asile</i>	2
2.1.2. <i>Le réfugié</i>	2
2.1.3. <i>Le mineur non accompagné (MNA)</i>	3
2.1.4. <i>Les structures d'accueil et les cours intensifs dans le canton de Vaud</i>	3
2.2. MIGRATION	4
2.2.1. <i>Déplacement de populations à travers le monde</i>	4
2.2.2. <i>Vécu dans le pays d'origine</i>	5
2.2.3. <i>Parcours migratoire</i>	6
2.2.4. <i>L'immigration de l'enfant</i>	7
2.2.5. <i>Vulnérabilité des enfants réfugiés</i>	8
2.3. LE TRAUMATISME, LES ASPECTS ET LES ENJEUX.....	9
2.3.1. <i>Définitions et enjeux</i>	9
2.3.2. <i>Les symptômes des jeunes traumatisés par la guerre</i>	11
2.3.3. <i>Les traumas cumulatifs</i>	12
2.4. DEUILS DANS LE CONTEXTE DE GUERRE.....	13
2.4.1. <i>Définition du deuil</i>	14
2.4.2. <i>Le deuil traumatique et post-traumatique</i>	14
2.4.3. <i>Le deuil congelé</i>	14
2.4.4. <i>Le travail du deuil</i>	14
2.5. LES BESOINS DES ÉLÈVES TRAUMATISÉS	15
2.5.1. <i>Le besoin d'adultes sécurisants et bienveillants</i>	15
2.5.2. <i>Le besoin d'un cadre de vie sécurisant</i>	16
2.6. LA RÉSILIENCE DES ÉLÈVES TRAUMATISÉS.....	16
2.7. IMPACT DES TRAUMATISMES ET DES DEUILS SUR LA SCOLARITÉ.....	17
2.7.1. <i>Effets sur les apprentissages</i>	18
2.7.2. <i>Effets sur les comportements</i>	18
2.7.3. <i>Effets sur le physique</i>	19
2.8. RÔLES DE L'ÉCOLE	20
2.9. RÔLES DES ENSEIGNANTS	21
2.10. FORMATION DES ENSEIGNANTS	22
2.11. LA COLLABORATION AVEC LES DIFFÉRENTS INTERVENANTS.....	23
2.11.1. <i>Liste non exhaustive des intervenants internes et externes à l'école</i>	24
2.11.2 <i>Collaboration avec les Parents</i>	25

3. MÉTHODE DE RECHERCHE.....	25
3.1. PROBLÉMATIQUE	25
3.2. HYPOTHÈSES	26
3.3. ÉCHANTILLONNAGE	26
3.4. RÉCOLTE DES DONNÉES.....	27
4. RÉSULTATS ET DISCUSSION	29
4.1. PRÉSENCE D'ÉLÈVES TRAUMATISÉS DANS LES CLASSES D'ACCUEIL ET MOYENS DE DÉTECTIONS	29
4.1.1. <i>Transmission des informations à l'enseignant</i>	31
4.1.2. <i>Détection des élèves traumatisés</i>	32
4.1.3. <i>Favoriser la capacité de l'élève à s'exprimer sur son vécu et ses traumatismes</i>	33
4.2. AMÉNAGEMENTS MIS EN PLACE POUR AIDER ET ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES TRAUMATISÉS.	35
4.2.1. <i>Les règles à l'école</i>	36
4.2.2. <i>Stratégies d'aménagement visant à prévenir le mal-être chez les élèves</i>	37
4.2.3 <i>Gestion de la détresse intense chez les élèves</i>	39
4.2.4. <i>Activités traitant du deuil à l'école</i>	40
4.3. LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ DES ENSEIGNANTS.....	41
4.3.1. <i>Les difficultés rencontrées dans le cadre d'un travail avec des élèves traumatisés</i>	41
4.3.2. <i>Le ressenti des enseignants face aux traumatismes de leurs élèves</i>	43
4.3.3. <i>Le sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants</i>	45
4.4. LA COLLABORATION DES ENSEIGNANTS AVEC LES DIFFÉRENTS INTERVENANTS	47
4.4.1. <i>Les principaux intervenants des enseignants</i>	47
4.4.2. <i>Les intervenants secondaires</i>	52
4.4.3. <i>Rôle de la collaboration</i>	53
5. SYNTHÈSE	54
5.1. PRÉSENCES D'ÉLÈVES TRAUMATISÉS DANS LES CLASSES D'ACCUEIL.....	54
5.2. AMÉNAGEMENTS MIS EN PLACE POUR AIDER ET ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES TRAUMATISÉS	55
5.3. LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ CHEZ LES ENSEIGNANTS.....	56
5.4. LA COLLABORATION AVEC LES INTERVENANTS INTERNES ET EXTERNES	57
6. CONCLUSION.....	58
7. BIBLIOGRAPHIE.....	61
8. ANNEXES.....	I
ANNEXE I : ÉLÉMENTS FAVORISANT OU NON LE TRAVAIL DE DEUIL	I
ANNEXE II : QUESTIONS D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS DES CLASSES D'ACCUEIL VAUDOIS	I
ANNEXE III : EXTRAIT DE L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE 1 — RETRANSCRIPTION.....	V
9. MOTS CLÉS ET RÉSUMÉ	IX

1. Introduction

Les raisons qui nous ont menés à entreprendre notre travail de mémoire sur les élèves réfugiés et traumatisés sont multiples. Tout d'abord, la problématique des enfants contraints de fuir leur pays en raison de violences et de persécutions, ainsi que leurs parcours migratoires complexes, leurs difficultés d'adaptation dans les pays d'accueil et les traumatismes qui en résultent, est un sujet qui nous touche profondément. De fait, ces dernières années, on a constaté une forte affluence dans nos établissements scolaires d'enfants provenant de zones en conflit comme la Syrie, l'Afghanistan et l'Ukraine. En 2022, selon l'ONU, un triste record a même été établi avec plus de 100 millions de personnes dans le monde contraintes de fuir leur foyer. Cette réalité soulève ainsi des questions sur la manière dont les enfants réfugiés peuvent être accueillis et soutenus dans le cadre de leur éducation scolaire. Par ailleurs, le fait d'avoir eu l'opportunité, durant notre formation à la Haute École Pédagogique de Lausanne, de suivre le module dispensé par Mme Christine Fawer Caputo sur « la mort et le deuil à l'école » nous a grandement aidé à enrichir notre compréhension sur l'accompagnement des élèves ayant connu des deuils dans leur vie. Cette expérience nous a vivement intéressés, car nous souhaitons nous informer et briser le tabou autour de la mort à l'école. L'expérience personnelle de l'un d'entre nous deux, ayant perdu une élève dans sa classe, a renforcé notre intérêt.

Lors d'une étude de cas sur la migration, en lien avec la certification du module mentionné précédemment, nous avons relevé un manque de littérature sur les ressentis des enseignants¹ travaillant avec des élèves réfugiés et potentiellement traumatisés, ainsi que sur leurs pratiques d'accompagnement. Ce manque a suscité notre motivation à approfondir nos connaissances dans ce domaine, dans le but d'élargir le champ de recherche. C'est donc tout naturellement que nous avons décidé de consacrer notre travail de mémoire à un sujet qui nous tient à cœur : les conceptions de rôle et les difficultés des enseignants des classes d'accueil qui accompagnent un élève issu de l'immigration et potentiellement traumatisé. Afin d'avoir une idée des pratiques d'accompagnement mis en place par les enseignants des classes d'accueil que nous avons rencontrés, l'enjeu de notre travail est d'explorer leurs conceptions de rôle, en mettant en évidence les défis auxquels ils sont confrontés à travers quatre axes : détection des élèves traumatisés, accompagnement des élèves traumatisés, leur sentiment d'auto-efficacité et la collaboration

¹ Pour des raisons de lisibilité et de concision, le genre masculin sera utilisé dans ce mémoire de manière générique, incluant ainsi le genre féminin. Il est important de souligner que cette convention ne vise en aucun cas à exclure ou à minimiser la présence et l'importance des femmes dans le contexte étudié.

mise en place. Notre objectif est également de fournir des informations utiles aux enseignants pour les aider à améliorer les pratiques d'accompagnement des élèves. En saisissant mieux la réalité de ces situations et en identifiant les besoins spécifiques des élèves, nous aimerions contribuer à améliorer leur accueil et leur intégration scolaire.

2. Cadre théorique

2.1. Définition des termes

Cette première partie a pour objectif de fournir des explications claires et précises pour les termes principaux utilisés dans notre mémoire. Les définitions fournies ici devraient permettre aux lecteurs de faciliter la compréhension du contenu et des thèmes abordés.

2.1.1. Le demandeur d'asile

Le *demandeur d'asile* désigne une personne qui recherche la protection d'un pays étranger en raison du danger qu'il rencontre dans son pays d'origine et demande à obtenir le statut de réfugié². Les personnes qui ont le droit de déposer une demande d'asile sont celles qui sont persécutées dans leur pays d'origine et qui ne peuvent pas y retourner en raison du danger encouru. Cette insécurité prend diverses formes, parmi celles-ci nous pouvons mentionner la persécution pour des raisons de race, de religion, de nationalité, d'appartenance sociale ou pour des idées politiques (Papazian-Zohrabian, 2016). Pour ces raisons, la personne se trouve hors de son pays et demande la protection d'un pays autre que le sien par crainte et insécurité. Le dépôt d'une demande d'asile n'est pas sujet à une exigence formelle, le simple fait pour le demandeur d'asile de demander oralement de la protection est considéré comme une demande d'asile. Cependant, une demande d'asile peut être rejetée, et cette décision entraîne le retour de la personne dans le pays d'origine.

2.1.2. Le réfugié

La Convention de Genève de 1951 relative au statut des réfugiés désigne par le terme de *réfugié* une personne qui a quitté son pays d'origine pour des raisons d'insécurité et qui a reçu le statut de réfugié à la suite de sa demande d'asile³. Cette convention définit qui relève de la catégorie des réfugiés et précise les droits et obligations des États en matière de protection de ces personnes.

² *Asile/ Protection contre la persécution*. État de Vaud. (s.d). <https://www.vd.ch/themes/population/population-etrangere/asile> (consulté le 9 avril 2023).

³ *Convention relative au statut des réfugiés*. Fedlex. (s.d). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1955/443_461_469/fr (consulté le 12 avril 2023).

2.1.3. Le mineur non accompagné (MNA)

En Suisse, le terme de *mineur non accompagné* concerne les jeunes de moins de 18 ans qui n'ont pas de représentant légal et qui se trouvent dans un autre pays. En plus des parents ou des représentants légaux, il est estimé qu'un membre de la famille ou un adulte responsable qui aurait la responsabilité du mineur en vertu de la loi ou en vertu du droit coutumier peut aussi être reconnu comme représentant légal (Pfarrwaller et Meynard, 2012). Ainsi, lorsqu'on parle de mineur non accompagné, on sous-entend des jeunes qui n'ont pas de représentant. La plupart de ces jeunes ont vécu des traumatismes durant leur parcours migratoire. Pour ces jeunes, le vécu du traumatisme peut s'avérer difficile, ils sont dans un âge de développement psychosocial, ils sont donc plus facilement susceptibles d'être affectés émotionnellement (Deville et Lambert, 2018). Ce sont des jeunes vulnérables qui doivent se débrouiller seuls sans la présence et le soutien d'un représentant.

2.1.4. Les structures d'accueil et les cours intensifs dans le canton de Vaud

Les élèves dont la langue maternelle est différente de la langue officielle du pays sont désignés comme étant des *élèves allophones*. Pour faciliter leur intégration au sein de l'école, l'établissement met en place différents dispositifs qui dépendent de la direction. Ces mesures incluent notamment l'organisation de *classe d'accueil* et de *cours intensif de français* (CIF). Ces dispositifs visent à développer les compétences linguistiques et culturelles des élèves allophones, afin qu'ils puissent suivre les exigences du plan d'étude officiel et s'intégrer socialement à l'école⁴.

La classe d'accueil

La *classe d'accueil* est un dispositif qui vise l'acquisition des bases linguistiques et culturelles indispensables à l'intégration de l'élève allophone dans une classe régulière⁵. Ces élèves ne suivent pas le plan d'étude officiel. La classe d'accueil s'organise par projet pédagogique, c'est-à-dire que des programmes personnalisés sont mis en place dont les objectifs visent principalement l'apprentissage du français et des objectifs d'autres disciplines comme les mathématiques. La fréquentation des classes d'accueil est d'une année voire deux dans certains cas. Les élèves intègrent des classes normales ponctuellement puis définitivement⁶.

⁴ Les élèves qui parlent une autre langue (allophones). État de Vaud. (s.d.). <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/les-eleves-qui-parlent-une-autre-langue-allophones> (consulté le 11 avril 2023).

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

Cours intensifs de français (CIF)

Les *cours intensifs de français* (CIF) permettent aux élèves qui intègrent des classes régulières d'être soutenus dans l'apprentissage de la langue française⁷. Le maître de classe et l'enseignant du CIF travaillent en étroite collaboration développent un programme personnalisé pour l'élève. Les objectifs d'apprentissage du français sont définis et des bilans réguliers sont effectués afin de contrôler le progrès et ajuster le projet si nécessaire. Ces cours intensifs peuvent être dispensés individuellement ou en groupe pendant le temps scolaire⁸.

2.2. Migration

2.2.1. Déplacement de populations à travers le monde

Selon le dernier rapport de l'Agence des Nations-Unies pour les Réfugiés (UNHCR) en 2022, le nombre de réfugiés et déplacés internes dans le monde a dépassé pour la première fois les 100 millions de personnes en janvier 2022 et a plus que doublé en 10 ans. L'Organisation internationale pour les Migrations (OIM) considère la migration forcée comme « le déplacement imposé à des personnes obligées de quitter leur localité ou leur environnement ainsi que leur activité professionnelle⁹ ». Les déplacements de population dans le monde sont dus principalement aux conflits armés, mais d'autres causes comme les catastrophes naturelles, la famine, l'extrême pauvreté et les crises économiques sont également des facteurs aggravants (IDMC, n. d.). Les conflits armés englobent les violences politiques et communautaires, les guerres et les génocides alors que les catastrophes naturelles englobent les catastrophes géologiques et météorologiques. En 2021 en Suisse, les principaux demandeurs d'asile étaient d'origine ukrainienne, érythréenne et syrienne, trois pays en guerre (UNHCR, 2022). Selon le groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (Pörtner *et al.*, 2022), le changement climatique sera le défi décisif ces prochaines années. L'augmentation des températures accroît l'intensité et la fréquence des aléas météorologiques et aura un impact massif sur les futurs déplacements de populations. Environ 60 % de la population déracinée dans le monde est composée de personnes contraintes à se déplacer à l'intérieur de leur propre pays. Parmi les 89,3 millions d'êtres humains déracinés en 2021 (déplacements internes et externes du pays d'origine), 41 % sont des mineurs et, parmi les 27,1 millions de personnes s'étant réfugiées dans des pays externes, la moitié a moins de 18 ans (UNHCR, 2022).

⁷ *Structure d'accueil dans le canton de Vaud*. AVESAC. (s.d.). <http://www.avesac.ch/structures-daccueil.html> (consulté le 10 avril 2023).

⁸ Ibidem.

⁹ *Migration et déplacements forcés*. Migration Data Portal. (2002). <https://www.migrationdataportal.org/fr/themes/migration-et-deplacements-forces> (consulté le 18 avril 2023).

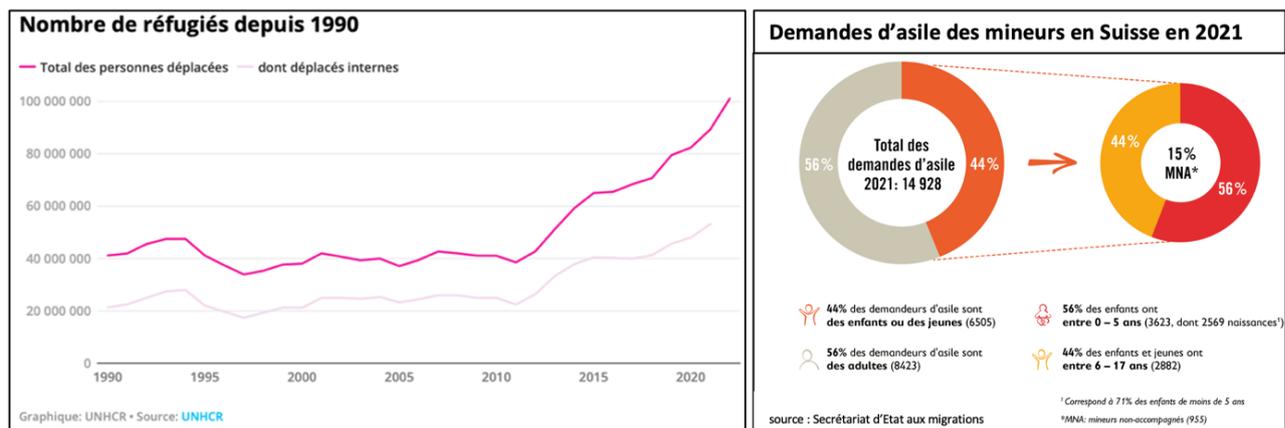


Figure 1. Nombre de réfugiés dans le monde depuis 1990 par Watson.ch. (2022).

Figure 2. Demandes d'asile des mineurs en Suisse en 2021 par Save the Children. (2022).

2.2.2. Vécu dans le pays d'origine

Depuis les deux guerres mondiales, de nombreuses études ont été menées sur les conséquences de la guerre sur les enfants et les adolescents, mettant en évidence leur statut de victimes directes des violences et des atrocités qui y sont associées. Les traumatismes mentaux subis sont nombreux, en tête desquels on trouve le syndrome de stress post-traumatique, suivi de la dépression puis des troubles anxieux (Papazian-Zohrabian, 2016). Les enfants réfugiés en provenance de zones de combats peuvent avoir été exposés dans leur pays d'origine à des actes de violence inouïe, des atrocités de guerre, des conditions de vie désastreuses, la peur, le stress, ainsi que des traumatismes subis par leurs proches (Papazian-Zohrabian et al., 2020). Les conflits armés et les violences collectives font toujours de nombreuses victimes civiles et sont souvent exacerbés dans de nombreux pays par le cumul de la pauvreté, de la famine ou de catastrophes naturelles (IDMC, n.d.).

La rencontre précoce avec la mort, mais surtout sa violence et sa brutalité, les pertes matérielles et immatérielles que les enfants et les adolescents vivent font d'eux des survivants traumatisés et endeuillés (...) Tous les enfants qui vivent dans un conflit sont prisonniers du temps et de l'espace dans lequel ils vivent. Ils sont en attente de jours meilleurs. Leurs besoins les plus élémentaires ne sont pas satisfaits (Papazian-Zohrabian, 2015, p.249).

Certains enfants sont contraints de travailler pour assurer la subsistance de leur famille, tandis que d'autres deviennent des enfants-soldats. Ils se voient souvent obligés de quitter leur domicile dans l'espoir de trouver une vie meilleure et plus sûre, les obligeant à interrompre leur scolarité, ce qui limite souvent leur accès aux services élémentaires de santé et d'éducation. Leur vie est en suspens et leur vision de l'avenir s'obscurcit (Dryden-Peterson, 2016 ; Papazian-Zohrabian, 2016). La guerre exacerbe aussi d'autres problèmes : conflits familiaux, relations intimes des parents, relations parents-enfants (Papazian-Zohrabian, 2015, p.249).

2.2.3. Parcours migratoire

L'émigration se transforme souvent rapidement en véritable périple pour les familles et les enfants. Les migrants aspirent généralement à rejoindre les pays occidentaux afin de se construire une vie meilleure et d'échapper aux violences. Cependant, le parcours est souvent long et dangereux. La majorité des réfugiés disséminés à travers le monde vivent dans des pays limitrophes de leur pays d'origine, où l'attente et l'incertitude sont totales s'agissant de leur avenir (De Geynst, 2022, p.219). Il n'est pas rare qu'ils rencontrent de nouvelles violences qui peuvent être policières, institutionnelles, administratives ou discriminatoires (De Geynst, 2022, p.219). Certains États optent pour l'encampement des réfugiés, alors que d'autres choisissent de ne pas mettre en place de telles structures. Les baraquements des camps sont de fabrication sommaire et amènent leurs lots de difficultés en raison des aléas climatiques et météorologiques, du manque d'eau, de nourriture et de sécurité, de promiscuité et d'isolement. Lorsque les réfugiés se logent parmi la population locale, il arrive couramment que des tensions surviennent. L'impossibilité la plupart de temps pour les réfugiés d'exercer une activité professionnelle les conduit souvent à la précarité. Cela entraîne parfois l'arrêt de la scolarité des enfants en faveur de l'émergence de trafics illégaux, de mariages forcés ainsi que de travail et de prostitution infantiles (Perešin, 2019). La convergence des conflits et des catastrophes peut conduire de nombreuses personnes à devoir être déplacées plusieurs fois d'affilée, accroissant et prolongeant ainsi leur vulnérabilité (IDMC, n.d.). Le nombre de demandes d'asiles déposées en Suisse est essentiellement lié aux crises et conflits armés qui secouent le monde et suit les tendances européennes (figure 3, p.7). Toutefois, les choix politique en matière d'ouverture ou fermeture des frontières européennes ont également un impact considérable sur le nombre de demandes déposées. En effet, il devient de plus en plus compliqué pour la population réfugiée d'arriver en Europe. Beaucoup de réfugiés doivent se résoudre à traverser la mer Méditerranée illégalement par l'intermédiaire de passeurs sans scrupules qui les font monter sur des bateaux de fortune. Selon UNHCR (2022), plus de 3 200 personnes sont mortes en tentant la traversée en 2021 et celles qui l'ont réussie sont souvent profondément affectées et traumatisées par cet événement, parmi lesquels des enfants. Selon Papazian-Zohrabian, « Les déplacements forcés ou la fuite vers des zones moins menaçantes compliquent la vie et le vécu de ces jeunes. On dit qu'ils vivent deux fois plus d'expériences traumatiques que des enfants non déplacés » (Papazian-Zohrabian, 2015, p.251). En outre, selon le groupe de travail zurichois enfant et trauma (ZAKT), plus le contexte migratoire s'avère perturbant, plus le sujet se sent menacé au contact de la population autochtone (ZAKT, s.d.). De plus, lorsqu'ils arrivent en Europe, les réfugiés

éprouvent souvent une profonde désillusion en se retrouvant perdus dans une jungle administrative et contraints de vivre à nouveau dans des camps ou à reprendre leur route d'exil dans la précarité.

2.2.4. L'immigration de l'enfant

Après avoir enduré un long voyage pouvant durer jusqu'à plusieurs années et ponctué de violence, de deuil et de conditions de vie déplorables, de nombreux enfants arrivent épuisés dans le pays d'accueil (Perešin, 2019). Certains enfants sont accompagnés par l'un de leurs parents ou par les deux, d'autres sont des mineurs non accompagnés, envoyés par la famille ou orphelins (De Geynst, 2022, p.219). Dans ce nouveau pays, les migrants sont confrontés à de longues procédures pour solliciter l'asile, ayant parfois pour conséquence d'accroître l'angoisse et de générer un fort sentiment d'impuissance quant à leur avenir (De Geynst, 2022, p.219). Ils craignent souvent d'être renvoyés de force. Si la Suisse est un environnement relativement sûr, les conditions de vie pour les réfugiés peuvent être difficiles et conduire de nombreuses familles à l'isolement et à la pauvreté, générant du stress et de la honte (ZAKT, s.d.). Dans ce contexte, l'enfant réfugié doit reprendre l'école qui est pour lui souvent un moyen de retrouver une vie normale et un sentiment de vivre (De Geynst, 2022, p.219). Cependant, la scolarité représente plusieurs défis pour l'élève réfugié issu d'autres contextes de vie. En effet, d'un jour à l'autre, il est contraint de trouver ses repères dans un monde inconnu où il doit apprendre une nouvelle langue, s'adapter à un nouveau système scolaire et à une nouvelle culture avec des codes, des valeurs et des mœurs différentes (ZAKT, s.d.). Lorsque l'enfant arrive dans le pays d'accueil, il est privé de ses racines et de ses repères familiaux et doit quitter un environnement sécurisant pour faire face à un nouveau cadre qui lui paraît étrange, voire incompréhensible. Cette situation l'oblige à adopter de nouveaux comportements et à réapprendre à exister dans ce nouvel environnement (Chapellon, 2020). Il est alors important pour le jeune réfugié de s'intégrer dans la société en s'adaptant à la diversité culturelle du pays. Cela lui permet de s'épanouir sur les plans émotionnel et social, d'être reconnu socialement, et de retrouver la capacité de participer pleinement à la vie en société, dans le but de se réapproprier ses capacités d'action (ZAKT, s.d.). Pour que ce soit possible, l'élève doit au préalable réaliser le deuil de ce qu'il a laissé au pays d'origine afin d'ajuster son identité (Chapellon, 2020). Il est reconnu par les psychanalystes que dans des contextes de survivance, le travail de deuil est souvent différé inconsciemment par l'enfant afin d'être réalisé en période de paix. Ce temps de latence est parfois important (Papazian-Zohrabian, 2013 ; 2016) et le sens ou le non-sens avec lequel l'individu a vécu la violence et la souffrance affectent la manière dont il interagira avec son environnement et la

société d'accueil (Papazian-Zohrabian, 2016). L'exclusion sociale par les autres enfants de la classe peut être un élément aggravant (ZAKT, s.d.). Il arrive également qu'il rencontre des difficultés à investir l'école par loyauté aux personnes restées au pays et les disparues. Les souvenirs le retiennent dans un temps comme figé (De Geynst, 2022, p.219). Toute expérience d'exil n'est cependant pas obligatoirement traumatisante (ZAKT, s.d.). De leur côté, les parents rencontrent parfois des difficultés à s'occuper de leur enfant, qui ne va pas bien, étant eux-mêmes traumatisés, par la guerre. En retour, les angoisses de l'adolescent sont amplifiées par celles de ses proches, qui exercent une influence considérable sur lui. Dans des démarches paradoxales, il cherchera autant à les ranimer qu'à obtenir du soutien de leur part (Chapellon, 2020). L'absence de structure familiale notamment chez les mineurs non accompagnés favorise également les problèmes psychologiques et perturbe la réussite scolaire (Pfarrwaller, 2012, Gosselin-Gagné, 2012).

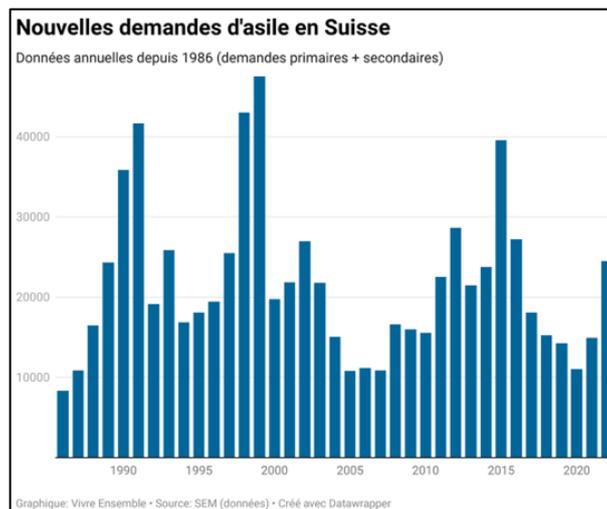


Figure 3. Nouvelles demandes d'asile en Suisse proposée par asile.ch. (2022).

2.2.5. Vulnérabilité des enfants réfugiés

L'enfant et l'adolescent exilé cumulent les facteurs de vulnérabilité. Premièrement parce qu'ils sont migrants et ensuite parce que l'enfance et l'adolescence constituent des périodes essentielles pour le développement biopsychosocial (Devillé et Lambert, 2018 ; Pfarrwaller, 2012). L'enfant est particulièrement vulnérable du fait de son jeune âge et parce que ses capacités cognitives ne sont pas encore pleinement développées (Piterbraut-Merx, 2020). Il dépend de ses parents pour comprendre et pour traiter les informations autour de lui, pour raisonner, pour se nourrir, pour sa sécurité et pour avoir accès aux services de base tels que la santé (Piterbraut-Merx, 2020). L'enfant a donc des idées différentes de la mort selon leur degré de maturité cognitive (Masson, 2010). L'adolescence est une période sensible du développement connue pour amener d'importants bouleversements physiologiques et cognitifs chez les jeunes, les amenant

fréquemment à manquer de repères et provoquant parfois des crises identitaires plus ou moins importantes (Roussillon, 2010). Pendant cette période favorable à l'autonomisation, un fort sentiment d'abandon ou de culpabilité peut entraver à la fois l'autonomisation et le processus de deuil (Goldbeter-Merinfeld, 2005). Par ailleurs, le manque d'éducation scolaire peut compromettre son avenir et son opportunité à long terme (Heckman, 2006). Cette situation peut être aggravée par le ressenti du mal-être de leurs parents, par l'absence de leur communauté, de rituels, de cérémonies et d'opportunités de recueillement lors des deuils (ZAKT, s.d.). Par ailleurs, les jeunes ont rarement l'occasion de consulter un psychologue ou un psychiatre dans leur pays d'origine, où la psychiatrie et la parole sont souvent moins bien acceptées (Papazian-Zohrabian *et al.*, 2020). Ainsi ils cumulent dans le pays d'origine, durant le parcours migratoire et lors de leur arrivée dans le pays d'accueil une succession de traumatismes, ce qui a un impact négatif sur leur santé mentale, avec un risque de développer des troubles psychiatriques sévères (Sanchis Zozaya, 2022, p.231). Une étude met en évidence la différence marquée entre la prévalence des traumatismes chez les réfugiés (15 %) comparativement à la population générale (1 %) (Silove *et al.*, 2017).

2.3. Le traumatisme, les aspects et les enjeux

Les élèves de classes d'accueil ayant vécu un parcours migratoire complexe font l'objet de notre recherche. En effet, nous savons qu'ils ont dû fuir leur pays d'origine à cause des conflits armés mettant leur vie en péril. Ces expériences violentes et traumatisantes auxquelles ces jeunes sont confrontés restent gravées dans leur mémoire et peuvent causer des troubles physiques et psychologiques. De plus, ces migrants ont des troubles de stress post-traumatique. Pour mieux comprendre ce phénomène, nous devons d'abord définir le terme de traumatisme avant d'aborder les conséquences et les besoins qu'il entraîne.

2.3.1. Définitions et enjeux

Dans cette partie, nous allons exposer plusieurs définitions établies par des auteurs et des psychologues. De façon générale, le traumatisme peut se définir comme étant la conséquence émotionnelle engendrée par un événement marquant ou éprouvant.

Selon Garine Papazian-Zohrabian (2016), dans un contexte de guerre, on parle particulièrement de traumatisme psychique. Elle explique que le traumatisme psychique est la réaction de toute personne face à un événement traumatique en contexte de guerre (Papazian-Zohrabian, 2016). Parmi ces événements traumatiques, nous pouvons mentionner : la perte d'un être cher, la perte d'objets personnels et de valeur, la destruction de bâtiments, de l'école ou de lieu important

pour le jeune, des blessures, des menaces, l'exposition à des cadavres ou à des scènes de violences ou encore de viols (Papazian-Zohrabian, 2016). Cette liste n'est pas exhaustive et pourrait encore s'allonger. Cependant, nous considérons avoir proposé une liste représentative de ce que l'on peut considérer comme un événement traumatique dans le contexte de cette recherche.

Nous avons pu remarquer, lors de nos lectures, que les auteurs reprenaient régulièrement les recherches effectuées par Claude Barrois, psychanalyste et consultant de psychiatrie et d'hygiène mentale. Barrois (1988) définit le traumatisme comme étant le résultat d'une rencontre directe ou indirecte avec la mort (Papazian-Zohrabian, 2015, p.251). L'équilibre intérieur d'une personne se retrouve alors ébranlé lorsqu'il fait face à des événements qui causent la mort, telle qu'un accident, une catastrophe ou la guerre. Ce passage brusque entre la vie et la mort a un effet traumatisant (Papazian-Zohrabian, 2016). Toujours selon Barrois (1988), le traumatisme est le résultat d'une rupture, d'une discontinuité et d'une perte. Cette rupture peut être vécue sur plusieurs plans selon l'événement traumatique et peut avoir des conséquences importantes sur le vécu et le comportement des individus. Barrois (Papazian-Zohrabian, 2015, p.252-253) distingue divers degrés de rupture :

- **Psychique** : Il s'agit d'une rupture entre le système interne et la réalité. Le choc provoqué par un événement traumatisant paralyse la faculté de symboliser un événement. Cette rupture explique les réactions de mutisme face à des événements traumatiques comme la mort brutale, les accidents, les agressions.
- **Sociale** : Il s'agit ici des ruptures que l'on retrouve lors de situations de guerre ou de déplacements forcés. On retrouve, dans ces cas, une rupture des liens intrafamiliaux, sociaux ou communautaires. Les normes sociales, les valeurs humaines et morales sont ébranlées et doivent céder la place à un nouveau mode d'existence.
- **De sens** : le traumatisme provoque un bouleversement au niveau du sens de la vie. Cette rupture amène le sentiment d'injustice à son paroxysme. Cette rupture provoque chez une personne un sentiment d'incompréhension. La mort d'un être cher peut être inacceptable, car elle rompt les liens de façon brutale et soudaine.
- **D'espace** : En contexte de guerre ou de catastrophe naturelle, la personne perd ses repères spatiaux et son cadre protecteur.
- **De temps** : rupture de la temporalité en deux temps pour la personne traumatisée, l'avant et l'après.

- **De l'histoire/de la culture :** Cette rupture s'exprime par la coupure de l'histoire individuelle et collective, de changement de lieu, de mode de vie, de langue et de traditions.

Ainsi, toutes ces ruptures font partie du traumatisme psychique de guerre. Selon Papazian-Zohrabian (2015, p.251), le traumatisme psychique est donc la réaction face à une situation de violence qui touche l'intégrité psychique d'une personne.

Hélène Romano (2015, p.150) différencie le traumatisme en deux groupes : les traumatismes non intentionnels et les traumatismes intentionnels. Dans le premier groupe, on parle de traumatismes non intentionnels, car on considère que les traumatismes causés par des catastrophes naturelles ou des accidents matériels ou encore domestiques ne sont pas prévisibles. À l'inverse, dans le groupe des traumatismes intentionnels, nous allons retrouver les traumatismes causés par tout type de situations violentes comme le harcèlement, les violences physiques, psychologiques, sexuelles ou encore les violences de guerres. Romano (2015, pp.150-151) considère donc que les violences de guerre sont intentionnelles, car il s'agit d'une violence exercée par un humain sur un autre humain avec une volonté de nuire.

Un élément qui nous semble important à préciser est que la nature d'un événement ne définit pas son aspect traumatique, mais c'est l'évaluation que l'individu fait de cet événement et l'adaptation qui en découle qui rend l'événement traumatique ou non (Papazian-Zohrabian, 2015, p.253).

Selon la théorie psychanalytique, les traumatismes issus de contexte de guerre sont refoulés dans l'inconscient afin de permettre la survie psychique. L'expression du trauma est en latence, en période de guerre, mais elle sera possible en période de paix (Papazian-Zohrabian, 2016). Les troubles traumatiques peuvent être exprimés très tôt, mais aussi des mois ou des années plus tard. Dans le cas des élèves issus de parcours migratoires complexes, c'est à l'arrivée dans le pays d'hôte et plus particulièrement à l'école que l'expression de leurs troubles sera possible, on parle alors de troubles post-traumatiques.

En psychiatrie, le terme de syndrome du stress post-traumatique (SSPT), appelé également troubles de stress post-traumatique (TSPT), est utilisé pour décrire le traumatisme psychique. Les traumatismes peuvent être diagnostiqués par des symptômes.

2.3.2. Les symptômes des jeunes traumatisés par la guerre

Nous allons examiner les symptômes associés aux troubles de stress post-traumatiques chez les jeunes. Il est important de noter qu'il n'y a pas une seule expression, mais plutôt une multitude

de manifestations potentielles (Papazian-Zohrabian, 2013). Nous fournirons donc une liste générale des symptômes pouvant être observés chez des jeunes.

Les recherches de Papazian-Zohrabian (2013) ont révélé que les troubles les plus fréquents étaient la présence :

- De cauchemars et de réveils en sursaut,
- De l'irritabilité,
- De l'agressivité,
- De la peur (obscurité, animaux, voleurs),
- De phobies,
- De tics,
- D'agitation,
- D'insomnie ou d'hypersomnie,
- De mutisme,
- De pleurs fréquents,
- D'un comportement asocial,
- D'une angoisse de séparation,
- De difficultés de concentration
- De difficultés de mémorisation,
- De bégaiement secondaire,
- D'énurésie,
- De froideur (incapacité à exprimer les émotions).

Nous remarquons donc que les troubles sont multiples. Cependant, il est important de préciser que les symptômes ne se manifestent pas tous de la même manière ou au même moment. Chaque symptôme est vécu à divers degrés pour chaque individu. En effet, un élève peut exprimer son traumatisme par de la colère, des agitations, alors qu'un autre élève le traduira par du mutisme. Finalement, il est important de préciser qu'il y a également des jeunes qui ne montrent aucun symptôme.

2.3.3. Les traumatismes cumulatifs

Durant leur migration, les migrants peuvent être confrontés à de multiples pertes, qu'elles soient matérielles ou humaines, provoquant chez ces jeunes de graves traumatismes. À cette expérience prémigratoire s'ajoutent d'autres difficultés qui sont contraignantes et parsemées de dangers, et cela, jusqu'à l'arrivée dans le pays d'accueil (post migratoire).

En effet, les expériences périgratoires peuvent être difficiles, les migrants doivent traverser la Méditerranée ou encore le désert, ils peuvent souvent être confrontés aux autorités locales ou aux passeurs (Sanchis Zozaya, 2022, p.236). Les migrants voyagent léger donc, le déplacement peut être une expérience difficile selon les conditions météorologiques. En effet, le parcours migratoire se heurte à bien d'autres dangers qui pourraient être encore mentionnés. À l'arrivée dans le pays d'accueil, les migrants se trouvent confrontés à un environnement social, linguistique et culturel différent du leur. Les procédures administratives peuvent être très longues et

déstabilisantes. Pour terminer, il ne faut pas oublier cette peur constante d'être expulsé. Ainsi, tous ces éléments s'accumulent et s'ajoutent aux traumatismes initiaux et cela peut avoir un impact négatif sur leur santé en provoquant des troubles psychiatriques et physiques sévères (Sanchis Zozaya, 2022, p.232). Cet aspect cumulatif de traumatismes est très fréquent en contexte de guerre. En outre, une recherche effectuée par Derluyn et Broekaert (2008) a révélé qu'entre 37 et 49 % des enfants réfugiés présentaient des troubles psychiatriques tels que la dépression, l'anxiété, des troubles de stress post-traumatique. Selon une autre étude (Brendler-Lindqvist et Larsson, 2004) tous les enfants réfugiés isolés présentaient différents troubles mentaux tels qu'insomnies, problèmes de concentration, sautes d'humeur, baisse d'appétit et pensées suicidaires. L'impact des événements traumatisants varie en fonction de l'âge et du stade de développement. Cependant, il est parfois plus difficile pour les mineurs de faire face à ces traumatismes. Ainsi, le soutien familial et social ainsi que l'intégration du jeune dans la société sont des facteurs primordiaux à renforcer afin de permettre leur résilience (Pfarrwaller et Meynard, 2012).

Dans le cadre de ce mémoire, il nous semble primordial de mentionner le fait que tous les jeunes migrants ne sont pas forcément traumatisés. En effet, le vécu traumatique dépend de la signification donnée aux événements vécus, notamment le sens que l'on donne à la guerre ou à un autre événement (Papazian-Zohrabian, 2015, p.253). Par exemple, certains voient la guerre de façon positive, car elle a pour but la libération du pays. Ainsi, tous les jeunes ne sont pas traumatisés de même manière et avec la même intensité (Papazian-Zohrabian, 2015, pp.254-255). Certains jeunes peuvent avoir une attitude plus positive face à une situation et sont plus résilients, permettant ainsi une meilleure gestion des émotions et une meilleure adaptation.

Ainsi, nous constatons que dans des contextes violents, les traumatismes et les pertes vont de pair. Toute perte engendre un travail de deuil, il est donc primordial de consacrer une partie au deuil chez les enfants en y exposant les particularités de ce dernier en contexte de guerre : les deuils traumatiques et post-traumatiques.

2.4. Deuils dans le contexte de guerre

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur les deuils dans le contexte de guerre. Nous commencerons par définir la notion du deuil. Ensuite, nous parlerons des notions de deuil congelé, de deuil traumatique ainsi que du deuil post-traumatique.

2.4.1. Définition du deuil

Dans son article, Papazian-Zohrabian (2013) reprend la définition du deuil développé par Freud (1915) que nous allons reprendre. Freud définit le deuil comme étant un phénomène universel lié à toute situation de perte qui peut être due à la mort ou à une séparation permanente. Cette perte concerne souvent un être humain/vivant, cependant il peut aussi être un objet, un idéal ou encore des valeurs (Freud, 1915 dans Papazian-Zohrabian, 2013).

2.4.2. Le deuil traumatique et post-traumatique

Dans la littérature, certaines particularités sont développées concernant le deuil. Le deuil comme phénomène universel a un impact sur la santé mentale d'une personne. Cependant, il y a des deuils qui peuvent être plus déstabilisants que d'autres, ainsi nous allons plutôt parler de deuil traumatique et de deuils post-traumatiques. Le deuil traumatique intervient lorsqu'il s'agit de la mort soudaine, inattendue et violente d'un être cher ou même de l'annonce brutale d'une mort (Hanus, Bacqué et Lebovici dans Papazian-Zohrabian, 2013). Le deuil post-traumatique intervient, lui, lorsque le contexte dans lequel intervient la mort est traumatisant tel que la guerre ou une catastrophe naturelle (Papazian-Zohrabian, 2013). Dans le cas du deuil post-traumatique, la personne frôle sa propre mort et perd des êtres et des objets qui lui sont chers (Papazian-Zohrabian, 2015, p.256). L'individu ayant survécu à un contexte traumatisant présente souvent des symptômes du traumatisme psychique.

2.4.3. Le deuil congelé

Le processus de deuil associé à la migration est souvent compliqué dû aux insécurités qui entourent la situation des jeunes migrants. On parle de deuil congelé lorsque le travail du deuil est mis en attente en raison des menaces physiques et psychiques que vit l'individu durant son déplacement (Devillé et Lambert, 2018). Le travail du deuil est possible lorsque la jeune retrouve de la sécurité et de la stabilité. Ainsi, à leur arrivée dans le pays d'accueil, les jeunes se retrouvent souvent dans une situation anxiogène. Cette situation est parfois source de réactivation du traumatisme, rendant alors le travail du deuil impossible. Cependant, une fois que la jeune retrouve cette stabilité, la décongélation des deuils congelés peut débuter (Devillé et Lambert, 2018). Dans la partie qui suit, nous allons présenter succinctement le travail du deuil.

2.4.4. Le travail du deuil

Le travail du deuil est une condition nécessaire pour le bien-être d'une personne endeuillée. Ce travail désigne le processus qui suit toute situation de perte (Papazian-Zohrabian, 2015, p.256). Selon le modèle de Kubler-Ross, le processus débute par l'annonce de la perte, phase qui est

souvent marquée par un choc et qui est suivie d'une période de déni, de colère, de peur et de dépression. Le processus passe ensuite par l'acceptation de la perte, l'ouverture à de nouveaux attachements et à la quête de sens (Fawer Caputo, *MSSH39-cours 2*, 2022). Cependant, comme nous avons pu le voir durant le module de *la mort et le deuil à l'école* (2022), chaque deuil est unique et ne suit pas forcément toutes les étapes et l'ordre définis par cette psychiatre. Ainsi, le modèle est remis en question de nos jours. Papazian-Zohrabian (2015, p.254) mentionne les différents symptômes de dépression visibles chez les jeunes. Les symptômes qui apparaissent fréquemment chez ces jeunes sont : l'irritabilité, la démotivation, l'agressivité, mais aussi les troubles du sommeil ou encore le manque de communication (Papazian-Zohrabian, 2015, p.254). Comme nous l'avons mentionné, le travail du deuil n'est pas toujours linéaire. C'est un processus complexe qui est influencé par divers éléments qui vont favoriser ou défavoriser le travail du deuil (cf. Annexe 1). Les jeunes réfugiés qui arrivent en classe d'accueil sont en pleine période de développement. Selon Josée Masson (2015, p.207), le deuil est un processus circulaire qui peut se réactiver aux différentes étapes de leur croissance. Ainsi, certaines périodes seront plus marquées par le travail du deuil que d'autres. La présence manquante d'un être cher peut donc être plus ou moins intense à certaines étapes de la vie.

Nous avons pu voir que le deuil est un processus cyclique, difficile, complexe et pas forcément linéaire. Pour les jeunes réfugiés, la barrière linguistique, les différences culturelles et le manque de soutien peuvent rendre le travail de deuil encore plus difficile. Dans la prochaine section, nous présenterons un aperçu des besoins qui sont nécessaires pour accompagner des élèves traumatisés.

2.5. Les besoins des élèves traumatisés

2.5.1. Le besoin d'adultes sécurisants et bienveillants

Selon Hélène Romano (2015, p.188), la présence d'adultes sécurisants et protecteurs autour d'un enfant est essentielle pour son bon développement, et encore plus lorsqu'il est confronté à un événement traumatique. Cependant, cet accompagnement n'est pas toujours possible dans un contexte de guerre, en raison des conséquences traumatiques que ces adultes ont eux-mêmes subies. Ces circonstances peuvent provoquer une réaction inadaptée de la part des parents et entraîner des troubles dépressifs et une fatigue importante. Cela complique encore plus le travail du traumatisme pour les jeunes, qui vivent ainsi un double traumatisme : le leur et celui de leurs parents (Romano, 2015, p.188). Ainsi, Romano (2015, p.188) souligne l'importance de prendre soin des enfants, mais aussi des adultes, pour leur permettre un meilleur soutien aux jeunes. La

présence de repères stables et de modèles identificatoires favorise le développement psychologique et le processus d'intégration sociale des jeunes réfugiés (Delecroix, 2015 dans Sanchis Zozaya, 2022, p.241).

2.5.2. Le besoin d'un cadre de vie sécurisant

Les adolescents non accompagnés et les jeunes migrants ont besoin d'un lieu sûr qui leur assure une prévisibilité, une aide, une protection, une sécurité ainsi qu'une opportunité de réaliser de nouvelles expériences sociales qui compensent les transgressions de leur intégrité subies dans leur pays d'origine et durant leur migration (ZAKT, s.d.). Une part importante de ce travail consiste à leur permettre de s'intégrer et se développer socialement et émotionnellement, d'être socialement reconnus, de retrouver leur capacité à participer à la société et à être guidés vers une démarche qui leur permet de recouvrer leur aptitude à s'autoactiver (ZAKT, s.d.). De façon générale, les élèves traumatisés ont besoin d'un soutien psychologique, d'une surveillance bienveillante, d'une attention particulière, d'un environnement sûr et respectueux, d'un soutien social, d'une aide à la gestion de l'anxiété et de la colère, d'une aide pour le travail scolaire, pour le développement social et émotionnel et d'un soutien pour le développement de leur estime de soi.

2.6. La résilience des élèves traumatisés

La résilience est la capacité pour une personne à s'adapter à une situation difficile. Cahill (2008 dans Perešin, 2019) définit la résilience comme étant la capacité à affronter, tirer un enseignement et sortir gagnant face à un changement, un problème ou à l'adversité. Cette notion est souvent liée à des stratégies pour faire face à des événements difficiles et se remettre d'un traumatisme. Dans cette partie, nous allons voir comment l'école peut être un facteur de résilience pour les élèves.

Avant cela, il nous semble important de mentionner d'autres facteurs qui contribuent à cette résilience. Parmi ceux-ci, nous pouvons retrouver : les habiletés sociales, l'utilisation de stratégies d'adaptation, une vision positive de soi-même, un soutien social, familial et scolaire puis l'accès aux services de santé mentale. Ces éléments donnent à l'enfant des possibilités de résilience (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2020).

Au niveau scolaire, la confiance en leurs capacités, la motivation scolaire, le désir d'apprendre le français, l'habileté à demander de l'aide, la collaboration école-famille sont des facteurs qui contribuent à la résilience du jeune et à sa réussite scolaire (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2020). L'école représente un cadre rassurant et un lieu de vie qui permet le retour à la normalité, l'école

est également vue comme un lieu important pour l'intégration à la communauté locale (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2020). Les élèves ont besoin d'être abordés par des intervenants avec respect, il faut que ceux-ci les soutiennent et les encouragent en fonction de leur développement. Les enseignants peuvent être des référents personnels fiables pour les élèves, auxquels les jeunes traumatisés peuvent parler de leurs expériences (ZAKT, s.d.). Il faut tout de même mentionner que cette tâche peut s'avérer difficile, c'est pourquoi il est primordial que les enseignants connaissent leurs propres limites et renvoient ces élèves vers d'autres professionnels au besoin (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2019).

Ainsi, la résilience peut se travailler à différents niveaux, il faut prendre en considération que certains facteurs qui peuvent être importants pour un élève ne le seront probablement pas pour d'autres. Il est donc essentiel de prendre en compte les besoins et le fonctionnement de chaque élève de manière individuelle.

2.7 Impact des traumatismes et des deuils sur la scolarité

Comme nous avons pu le constater, les réfugiés accumulent des traumatismes dont les symptômes apparaissent lorsque les jeunes atteignent une certaine stabilité. Nous avons également pu déterminer que les symptômes se manifestent à l'école puisque ce lieu est souvent considéré comme un lieu stable. L'école n'est pas un lieu thérapeutique au sens psychologique (Romano, 2015, p.195). Cependant, c'est un lieu où les élèves passent une majorité de leur quotidien. Elle devient donc un lieu propice aux manifestations des troubles (2015, p.195). Dans cette partie, nous allons analyser les différentes conséquences qu'ont les traumatismes et les deuils sur la scolarité de l'enfant.

Les requérants mineurs non accompagnés (RMNA) arrivant dans le pays d'accueil ont des besoins essentiels pour leur sécurité et leur intégration : se sentir protégés, en sécurité, et avoir des perspectives. Malheureusement, pour ces jeunes, la situation peut être anxiogène et peut réactiver des traumatismes antérieurs. Ces difficultés peuvent avoir un impact négatif sur différents points.

En effet, lorsque les élèves arrivent dans le pays hôte, leur santé mentale se trouve parfois ébranlée par plusieurs facteurs : qu'il s'agisse du contact avec les autorités locales, les interrogatoires interminables ou encore la stigmatisation et l'isolement social sont des éléments qui peuvent réactiver les traumatismes de ces jeunes (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2020). À l'école, ils peuvent être victimes d'intimidation physique ou émotionnelle pouvant avoir un impact sur leur santé mentale et leurs apprentissages.

Dans cette partie, nous allons porter notre attention sur les conséquences que peuvent avoir les traumatismes et les deuils sur la scolarité du jeune réfugié et plus particulièrement les effets que cela engendre sur leurs apprentissages, le comportement et la santé physique.

Avant de développer ces parties, il est essentiel de comprendre que le deuil n'est pas une maladie en soi (Sanchis Zozaya, 2022, p.232). Comme mentionné précédemment, le deuil est une réaction normale à une perte et ne requiert généralement pas de traitement médical spécifique (Sanchis Zozaya, 2022, p.232). Toutefois, le soutien apporté à un jeune endeuillé favorise le processus de deuil et peut prévenir le développement de problèmes psychiatriques pouvant avoir un impact négatif sur sa scolarité et son intégration sociale (Sanchis Zozaya, 2022, p.241).

2.7.1. Effets sur les apprentissages

Les traumatismes psychologiques que les jeunes réfugiés subissent peuvent avoir un impact négatif sur leurs processus d'apprentissage à court et à long terme. Cet envahissement de la pensée la désorganise et rend difficiles les apprentissages créant un épuisement psychique. Ces effets comprennent la perte de concentration et de mémoire, des problèmes de compréhension, une baisse de motivation et une implication réduite dans l'apprentissage, et une baisse des performances scolaires à court et à long terme (De Geynst, 2022, p.223). Cela pouvant également amener à des décrochages scolaires ou encore l'échec scolaire (Davou et Widdershoven-Zervakis, 2004 dans Papazian-Zohrabian, 2016). Les barrières linguistiques, les différences culturelles et le manque de scolarisation prémigratoire constituent des conditions défavorables qui peuvent également nuire à l'adaptation socioscolaire et aux apprentissages de ces enfants. De plus, le sentiment d'incompétence acquis et la difficulté de projection dans l'avenir peuvent enrayer sérieusement leurs apprentissages (De Geynst, 2022, p.222). Les jeunes réfugiés rencontrent également des difficultés dans les matières qui nécessitent de la concentration, comme les mathématiques, les sciences ou encore la grammaire (Dyrergov, 2004 dans Papazian-Zohrabian, 2016).

2.7.2. Effets sur les comportements

Les traumatismes peuvent avoir des impacts néfastes sur le comportement des jeunes réfugiés. Les difficultés de comportement et d'adaptation scolaire peuvent être observées chez ces jeunes. La colère et l'agressivité peuvent tenir lieu de tentatives de reprendre le contrôle et de se défendre dans un environnement qui leur est hostile (De Geynst, 2022, p.223). L'automutilation peut également être utilisée comme moyen de défense ou d'une volonté d'avoir une emprise sur ce monde. La douleur mentale est transformée en une douleur physique, sans pour

autant soulager la première. Ces réactions sont souvent causées par un sentiment de culpabilité et de colère autodirigée (Lorenzo, 2019 dans De Geynst, 2022, p.223).

2.7.3. Effets sur le physique

Les enfants et adolescents souffrant de troubles peuvent exprimer leur souffrance psychique par des plaintes somatiques récurrentes, notamment des céphalées, des troubles digestifs, respiratoires, des douleurs musculaires et abdominales, des sensations de fièvre ou d'étrangeté (Lanzara et *al.*, 2018 dans Geynst, 2022, p.222). Souvent, ces enfants se présentent à l'infirmier pour demander des médicaments analgésiques ou pour rechercher l'attention du corps professionnel.

Le degré d'impact à long terme du traumatisme sur un enfant est influencé par des facteurs tels que la génétique, la capacité cognitive et l'estime de soi, ainsi que la relation avec les parents et les soignants (Perešin, 2019). En effet, certains enfants sont capables de faire face à cette épreuve de manière productive sans intervention extérieure, alors que d'autres, en particulier les mineurs isolés, souffrent souvent de divers types de stress psychologique et ont besoin de professionnels de santé.

L'incidence des troubles sur la scolarité des enfants peut être majeure, mais elle n'est pas systématique. Bien au contraire, certains enfants vont se surinvestir dans les apprentissages (Romano, 2015, p.195) et à l'école afin de se protéger et de se reconstruire psychiquement (Sanchis Zozaya, 2022, p.242). Il faut donc éviter les interprétations du type « l'élève ne fait rien », car parfois, ce sont les reviviscences qui prennent toute l'attention de l'élève l'empêchant alors de se concentrer sur la tâche. Ainsi, l'attention des enseignants doit se porter sur les changements observés sur les trois axes suivants : les apprentissages, le comportement et l'état physique (Romano, 2015, p.195).

Au niveau des apprentissages, on fera attention à la concentration, la mémorisation, la compréhension, mais également à l'intérêt porté envers les activités et le sérieux dans les devoirs (Romano, 2015, p.195). Concernant le comportement de l'enfant, l'attention se portera sur les relations avec les camarades, l'hypersensibilité, l'hyperactivité, l'agressivité, l'impulsivité, l'insolence, la provocation et les conduites dangereuses. Finalement, il faut prendre en compte l'aspect physique de l'élève. Les professionnels de l'éducation et de la santé doivent observer si l'élève présente des signes d'épuisement, si une perte ou une prise de poids peuvent être observées ou encore s'il dégage un aspect négligé. Il est également nécessaire d'observer s'il présente une alopecie ou des indices de scarifications (Romano, 2015, p.195).

Ainsi nous comprenons qu'il est primordial d'observer les apprentissages, le comportement ainsi que l'état de santé physique des élèves migrants. Ces éléments peuvent expliquer un mal-être et les observations sont de bons indicateurs pour le détecter. Dans la partie qui suit, nous nous concentrerons sur le rôle de l'école et des enseignants dans la promotion du bien-être de l'élève réfugié.

2.8. Rôles de l'école

Comme nous l'avons vu, un grand nombre d'élèves réfugiés et traumatisés ont besoin de soutien et d'accompagnement. Alors qu'il est impossible d'accompagner individuellement tous les enfants réfugiés lors de leur arrivée dans le pays d'accueil, l'école doit être un partenaire de première ligne pour favoriser leur développement global ainsi que pour repérer les élèves ayant besoin d'aide (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2019). Elle doit pour cela offrir plus que du savoir (Papazian-Zohrabian, 2016). Selon l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)¹⁰, l'école a pour responsabilité première d'accueillir les élèves réfugiés et traumatisés, tout comme ces autres camarades, sans exception, dans le but de leur offrir une éducation qui favorise leur épanouissement. Son prochain rôle, selon la Loi sur l'enseignement obligatoire (LÉO)¹¹ et le Plan d'études romand (PER), est de fournir à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages et de viser à faire acquérir des connaissances et des compétences leur permettant de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique (Delamadeleine et CIIP, 2008). Pour cela, l'établissement scolaire doit donner accès au savoir, doit mettre l'accent sur l'acquisition des bases linguistiques et culturelles du pays d'accueil, tout en étant un lieu d'appartenance favorisant la socialisation à la communauté locale et l'intégration des jeunes à la société (Perešin, 2019). Il est également nécessaire que l'école agisse au développement de la résilience et du bien-être psychologique du jeune réfugié en favorisant un bon accès au soin (Correa-Velez et *al.*, 2017), en proposant de la prévention aux problèmes de santé mentale (Rousseau et Guzder, 2008) et en offrant un lieu de rencontre et de dialogue entre les parents, le milieu scolaire et les divers services de santé (Papazian-Zohrabian, 2016). Car comme souligné par plusieurs études, le bien-être psychologique des enfants et des parents semble jouer un rôle essentiel dans la réussite scolaire des élèves (Gagné et *al.*, 2011). Finalement, il est essentiel pour l'école d'offrir un cadre et un environnement sûr

¹⁰ Déclaration universelle des droits de l'Homme du 10 décembre 1948. Article 26. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/> (consulté le 12 mai 2023).

¹¹ Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du 7 février 2011. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf (consulté le 10 février 2023).

à ces élèves en faisant respecter un certain nombre de règles de vie en communauté et en prônant un certain nombre de valeurs sociales comme l'égalité ou le respect. En effet, l'éducation joue un rôle protecteur et aide les enfants dont la vie, la pensée et le vécu ont été désorganisés par des violences vécues à retrouver ou à recréer des repères en leur offrant un lieu de vie familial et sûr (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2020 ; Gunsch et *al.*, s.d.). Cela permet à l'enfant qui retourne à l'école de renouer avec une normalité et une stabilité lesquelles, il n'avait pas accès lors de son parcours migratoire (ZAKT, s.d.).

2.9. Rôles des enseignants

L'enseignant des classes d'accueil joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des élèves traumatisés, car il passe un temps considérable avec eux. Cette proximité offre à l'enseignant une opportunité précieuse de mieux comprendre les élèves et de leur apporter le soutien dont ils ont besoin. À l'arrivée de l'élève, il réalise habituellement un entretien d'accueil avec les parents et l'enfant, afin de se renseigner sur la scolarité, mais aussi sur la réalité du milieu que ce soit le vécu, le contexte social et familial (Gosselin-Gagné, 2019). Lors de son enseignement, le maître passe ensuite de nombreuses heures avec l'enfant, ce qui lui permet de l'observer pour connaître ses habitudes comportementales. Ainsi, il sera, par la suite, attentif aux changements et aux signes de mal être qui pourraient se manifester en classe (Heckman, 2006). Cette première étape importante place l'enseignant aux avant-postes pour repérer la souffrance psychique. Elle permet ensuite, d'avoir un impact sérieux sur l'élève traumatisé en l'accompagnant et en l'orientant vers des spécialistes de la santé qui sauront le suivre et lui prodiguer des soins et un traitement adapté (Perešin, 2019). En effet, il arrive fréquemment que l'élève traumatisé ne reçoive pas le soutien adéquat dont il aurait besoin en dehors de l'école et cela pour de multiples raisons (Gosselin-Gagné, 2019). Une détection et une orientation rapides permettent souvent d'éviter des conséquences durables et chroniques sur la santé (Gunsch et *al.*, s.d ; Pfarrwaller, 2012). En outre, l'enseignant doit connaître l'impact que peut avoir plusieurs expériences traumatisantes sur le psychique d'un enfant réfugié dans le but de le comprendre, de les prendre en compte, de minimiser les déclencheurs de reviviscences (Perešin, 2019), de reconnaître les symptômes et de communiquer des messages de prévention ou de sensibilisation appropriés (Delamadeleine et CIIP, 2008). Connaître l'élève de façon holistique et prendre en considération ses souffrances et ses problèmes va permettre à l'enseignant de mettre en place un plan d'aide efficace et adapté dans le but de le soutenir sur le plan émotionnel, social et éducatif (Delamadeleine et CIIP, 2008). Il est important que l'enseignant évalue régulièrement les progrès de l'élève dans le but d'ajuster les méthodes d'intervention utilisées (Perešin, 2019).

De plus, il est conseillé de discuter régulièrement avec les parents et les différents acteurs du milieu scolaire (collègues, direction, infirmier, etc.) afin de se tenir au courant, d'échanger les points de vue et d'obtenir de l'aide ou davantage de soutien (Gunsch et *al.*, s.d.).

De même, l'enseignant se doit, dans un premier temps, de bien accueillir les élèves venant de différents pays et ayant des cultures et des histoires individuelles différentes (Gunsch et *al.*, s.d.) pour leur apprendre, dans un second temps, les us et coutumes de la société d'accueil ainsi que les aider à développer des compétences sociales de tolérance et de paix. Il est également important que l'enseignant montre l'exemple en adoptant un comportement, des attitudes et des discours exemplaires. Le but étant de faciliter l'intégration (Oppedal et Idsoe, 2015) et le sentiment d'appartenance (Papazian-Zohrabian, 2016).

L'enseignant doit savoir, parfois, sortir de son rôle strict d'enseignant, tout en sachant se préserver (ZAKT, s.d.), pour devenir un tuteur de résilience, c'est-à-dire une personne de confiance qui apporte du réconfort et de la sécurité à l'élève traumatisé afin de lui permettre de prendre conscience de ses ressources et de les mobiliser (De Geynst, 2022, p.225). Il doit être disponible sur la durée, patient, ouvert d'esprit et offrir une écoute bienveillante et empathique sans porter de jugement ou chercher à obtenir la vérité à tout prix (Devillé et Lambert, 2018 ; Gosselin-Gagné, 2019). Il doit également apporter de la sécurité en classe en instaurant des limites bien cadrées afin de contenir, apaiser et protéger l'élève (De Geynst, 2022, p.225).

Finalement, l'enseignant devrait savoir encourager et motiver l'élève en adoptant une attitude positive et valorisante, ce qui, selon plusieurs études, augmente l'estime de soi, les expériences positives à l'école, les perspectives d'avenir et surtout la capacité de résilience (Devillé et Lambert, 2018 ; Pfarrwaller, 2012).

2.10. Formation des enseignants

Pour devenir enseignant au cycle 3 en classe d'accueil ou en CIF dans le canton de Vaud, il est nécessaire de posséder un Master en enseignement secondaire plus une formation complémentaire en français langue seconde (FLS). Certains Masters en enseignement secondaire avec une spécialisation en langues offrent la possibilité de suivre les spécialisations en enseignement aux élèves allophones et en didactique du FLS. Lorsque cette spécialisation n'est pas enseignée directement lors du Master, les enseignants doivent suivre les formations continues telles que le Certificat de compétence en Didactique du français langue étrangère (CAS FLS). Les enseignants « français langue seconde » dans le canton de Vaud sont destinés aux élèves nouvellement arrivés qui ont besoin d'un soutien pour s'intégrer dans le système scolaire suisse et pour

apprendre la langue française. Toutefois, il peut arriver que des enseignants soient recrutés sans la formation FLS en raison d'une pénurie de personnel qualifié dans ce domaine. Il devrait normalement être prévu qu'ils suivent ensuite la formation FLS, mais cela ne se produit pas systématiquement¹².

2.11. La collaboration avec les différents intervenants

Pour s'assurer que l'élève réfugié et traumatisé reçoive le soutien dont il a besoin, l'enseignant collabore quotidiennement avec différents acteurs internes ou externes à son collège. Pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit identifier les interlocuteurs pertinents et efficaces avec lesquels il peut entrer en relation (Curchod et Doudin, 2015). Ces collaborations ont pour but d'établir des partenariats durables visant à rendre l'environnement éducatif plus inclusif et favorable aux élèves traumatisés, et ce par plusieurs raisons. Tout d'abord, il est important que les différents acteurs internes ou externes de l'école s'informent mutuellement de leurs observations. En effet, il arrive régulièrement que la détection de détresses psychologiques soit compliquée ou que les réalités vécues par l'enfant soient mal connues. Personne ne détient l'ensemble des informations, et c'est en allant vers les différents acteurs qu'il est possible de se renseigner et d'échanger afin de les obtenir. L'enseignant tout comme les autres acteurs seront alors heureux de recevoir les informations afin d'avoir une meilleure compréhension de la situation. Il est crucial de favoriser cette collaboration entre spécialistes de différents domaines, afin de mettre en place, le plus rapidement possible, une prise en charge adaptée (Perešin, 2019). Ensuite, la transmission d'informations peut permettre à l'élève de bénéficier d'aides supplémentaires, telles que le soutien de professionnels du travail social et de la santé mentale. Ces professionnels disposent de l'expertise et des compétences nécessaires pour aider l'élève à surmonter ses difficultés émotionnelles et psychologiques. La collaboration avec un réseau interprofessionnel permet également à l'enseignant de mieux comprendre les comportements des élèves traumatisés afin d'adapter sa pédagogie en conséquence et de développer un plan de soutien personnalisé pour l'élève (Sanchis Zozaya, 2022, p.233). Le soutien de professionnels offre non seulement des compétences, mais également de la légitimité et permet à l'enseignant de ne pas rester seul dans des situations difficiles au niveau émotionnel (Asllani, 2021). Il est important de souligner que le diagnostic psychique et le traitement ne peuvent être réalisés par l'enseignant et incombent uniquement aux médecins (Delamadeleine et CIIP, 2008) et que la

¹²CAS FLS - descriptif candidats 2021-2023. Haute École Pédagogique du canton de Vaud. (2021). <https://etudiant.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-pg/programme-formation/CAS-FLS-descriptif-candidats-2021-2023-fpg-hep-vaud.pdf> (consulté le 18 avril 2023).

transmission des informations nécessite toujours l'accord préalable des parents. Dans certains cas, les informations médicales ne peuvent être communiquées à l'enseignant en raison des règles de confidentialité liées à la protection des données personnelles (Curchod et Doudin, 2015). Finalement, une bonne transmission d'informations avec la direction et entre enseignants permet de les sensibiliser à la situation des élèves réfugiés et traumatisés, de mieux coordonner et synchroniser les efforts pour les rendre plus efficaces, et de soutenir l'élève sur le long terme lorsqu'il change de classe (Perešin, 2019).

2.11.1. Liste non exhaustive des intervenants internes et externes à l'école

Services régionaux Psychologie, Psychomotricité, Logopédie en milieu scolaire (PPLS) : Pour obtenir une prestation, les parents déposent une demande, puis une évaluation détermine les besoins et la priorité. Si une prise en charge est nécessaire, les séances sont négociées avec l'enfant et sa famille¹³. **Psychologue scolaire :** personne formée pour aider les élèves à faire face à des problèmes émotionnels et psychologiques. Ils aident à identifier les signes de traumatisme, permettent à l'élève de « vider son sac » et à l'orienter vers une aide professionnelle supplémentaire si nécessaire. Lorsque cela est possible, une collaboration et un accompagnement de l'enseignant sont mis en place afin de créer un plan d'intervention et un environnement scolaire plus sûr pour l'enfant traumatisé. **Unité Migration Accueil (UMA) :** structure qui apporte un soutien aux enseignants de classe d'accueil soit directement ou soit par des formations en vue de favoriser l'intégration des jeunes migrants ou allophones dans leur parcours scolaire¹⁴. **Unité de Promotion de la Santé et de Prévention en milieu scolaire (PSPS) :** réunit plusieurs experts de la santé, dont le médecin et l'infirmier qui ont généralement un local dans l'établissement scolaire. **Infirmier scolaire** intervient à l'école pour promouvoir le bien-être auprès des élèves et des familles, faire des interventions favorisant l'inclusion et la protection des enfants, offrir des soins, mais aussi des conseils, des expertises, un accompagnement, et propose des interventions lors de situations de détresse intense ou d'urgences (complexités psychosociales et familiales, incidents critiques, etc.). Il collabore largement avec les acteurs internes et externes à l'établissement pour créer un environnement favorable aux apprentissages¹⁵.

¹³ *Services de psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire (PPLS)*. État de Vaud. (s.d.). <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/psychologie-psychomotricite-et-logopedie-en-milieu-scolaire/services-ppls> (consulté le 18 avril 2023).

¹⁴ *Unité de l'enseignement des mineurs non-accompagnés (UMA)*. État de Vaud. (s.d.). <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/uma/> (consulté le 18 avril 2023).

¹⁵ *Unité PSPS*. État de Vaud. (s.d.). <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-jeunesse-de-lenvironnement-et-de-la-securite-djes/direction-generale-de-lenfance-et-de-la-jeunesse-dgej/unite-psps/> (consulté le 18 avril 2023).

Interprètes interculturels : se déplacent sur rendez-vous à la demande de l’enseignant ou d’autres intervenants. Ils permettent de surmonter les barrières linguistiques afin de communiquer plus facilement avec l’enfant et sa famille afin de comprendre le contexte culturel et les valeurs de l’élève ainsi que de sa communauté pour aider à éviter des malentendus. Le plus grand service d’interprétariat communautaire de Suisse est l’organisation Appartenances¹⁶. **Établissement Vaudois d’Accueil des Migrants (EVAM)** : organisation qui fournit des prestations aux personnes migrantes arrivant en Suisse. Elle aide notamment à placer les enfants dans les établissements scolaires¹⁷. **Autres intervenants** : psychiatres, psychologues privés, tuteurs, services sociaux, éducateurs, collègues enseignants, directions, médiateurs scolaires, etc.

2.11.2 Collaboration avec les Parents

La famille est un élément contextuel majeur qui a une influence significative sur l’élève, il est donc crucial que l’enseignant travaille en étroite collaboration avec les parents (Gosselin-Gagné, 2019). Observer les parents et poser des questions peut aider à comprendre l’enfant traumatisé, tandis que l’école peut aussi jouer un rôle de conseiller auprès d’eux (Perešin, 2019).

3. Méthode de recherche

3.1. Problématique

Notre recherche a pour objectif principal d’analyser la manière dont se fait l’accompagnement des élèves réfugiés et traumatisés par les enseignants des classes d’accueil. Elle vise à recueillir des données sur leurs conceptions de rôle et leurs ressentis dans cet accompagnement. En plus, ce travail cherche à identifier les ressources dont disposent les enseignants afin de les aider à accompagner au mieux les élèves souffrant de troubles psychiques. Il est important de souligner qu’il ne s’agit pas de critiquer les pratiques existantes ni de proposer une théorie universelle de l’accompagnement. Notre objectif est plutôt de fournir des pistes et des repères aux enseignants afin qu’ils se sentent mieux outillés pour accompagner leur élève traumatisé, et pour qu’ils puissent agir de manière plus sereine et plus efficace face à des situations complexes en ayant un aperçu des ressources dont ils disposent.

Ainsi, la question de recherche est la suivante :

¹⁶ *Interprétariat communautaire*. Appartenances. (s.d.). <https://www.appartenances.ch/activites/interpretariat-communautaire/> (consulté le 18 avril 2023).

¹⁷ *Mission*. EVAM. (2023). <https://www.evam.ch/qui-sommes-nous/mission/> (consulté le 18 avril 2023).

Quelles sont les conceptions du rôle chez les enseignants qui accompagnent un élève issu de l'immigration souffrant potentiellement de troubles post-traumatiques et quelles sont leurs difficultés ?

3.2. Hypothèses

Afin de diriger notre recherche, les quatre hypothèses suivantes sont proposées :

- 1. Y a-t-il des élèves traumatisés dans les classes d'accueil et les enseignants arrivent-ils à détecter les élèves qui ont vécu des traumatismes ?**
- 2. Quels sont les aménagements d'accompagnement mis en place par les enseignants et sont-ils adaptés et/ou propices à l'amélioration du bien-être des élèves traumatisés ?**
- 3. Les enseignants se sentent-ils auto-efficaces dans leur travail avec des élèves traumatisés et au parcours migratoire complexe ?**
- 4. Les enseignants travaillent-ils en collaboration efficace avec des intervenants internes et externes pour améliorer le bien-être des élèves réfugiés et traumatisés ?**

3.3. Échantillonnage

Nous avons réalisé six entretiens d'enseignants de classe d'accueil au Cycle 3 (9-11 Harmos). Il est à noter que les enseignants interrogés présentent des niveaux d'expérience variables dans le domaine de l'enseignement, allant de diplômés récents à d'autres ayant exercé pendant de nombreuses années. Il convient également de signaler qu'un des enseignants n'est pas encore diplômé pour enseigner au secondaire I. Parmi les enseignants trois proviennent du même établissement scolaire alors que les autres proviennent d'établissements différents, mais tous sont situés dans un contexte citadin du canton de Vaud en Suisse.

	Âge	Genre	Ancienneté	Fonction	Type de classe	Formation HEP
E1	30-40	F	1 an	Maître de classe	Classe d'accueil d'Ukrainiens	Non
E2	30-40	F	9 ans	Maître de classe	Classe d'accueil	Oui
E3	30-40	H	5 ans	Maître de classe en co-enseignement	Classe d'accueil	Oui
E4	40-50	H	20 ans	Maître de classe	Classe d'accueil	Oui
E5	40-50	F	15 ans	Enseignante	Classe d'accueil	Non
E6	20-30	F	2 ans	Enseignante	Classe d'accueil	Oui

Nota bene : Les enseignants 4, 5, 6 font partie du même établissement scolaire.

Au cours de nos entretiens, nous avons découvert que l'E1 et E5 n'ont pas reçu de formation dans l'enseignement et que l'E4 a bénéficié d'une formation générale, mais sans formation spécifique en français langue seconde (FLS). Ces enseignants ont été recrutés en raison de la forte demande d'enseignants pour les classes d'accueil durant un contexte marqué par les guerres au Kosovo et en Ukraine. Bien qu'ils n'aient pas reçu de formation pour travailler en classe d'accueil, ces enseignants suivent ou ont suivi des formations ponctuelles en cours d'emplois proposées par la HEP et l'UMA afin de faciliter leur pratique.

3.4. Récolte des données

Pour réaliser ce mémoire, nous avons mené une recherche qualitative. Cette approche de recherche vise à comprendre les phénomènes sociaux et humains en explorant en profondeur les expériences, les perceptions et les interprétations des personnes impliquées dans une situation particulière (Dumez, 2011).

Nous avons collecté les données en menant des entretiens semi-directifs. Cela consiste à interroger les personnes sur des thèmes importants pour notre recherche, en leur posant différentes questions prédéfinies et consignées dans un guide d'entretien. Les questions ont été posées dans un ordre préétabli et l'interviewé a eu l'opportunité de développer chaque thème de manière autonome. L'intérêt de cette méthode est de laisser la liberté à l'interviewé de revenir sur un sujet et de développer d'autres thèmes qu'il juge importants (Dumez, 2011).

Les entretiens ont nécessité une préparation au préalable afin que le questionnaire et le déroulé soient le même pour les six enseignants interrogés. Nous avons ainsi conçu le questionnaire d'entretiens (cf. Annexe 2) en formulant nous-mêmes les questions afin qu'il réponde au mieux à notre question de recherche. Pour ce faire, nous nous sommes servis et inspirés de notre cadre théorique. Le questionnaire a été organisé en quatre thématiques. Le premier groupe de questions vise à recueillir les expériences des enseignants dans leur travail avec des élèves réfugiés et traumatisés. Le deuxième thème cherche à comprendre les méthodes et techniques d'accompagnement utilisées par les enseignants. La troisième thématique se concentre sur le ressenti des enseignants dans le travail auprès des élèves traumatisés. Enfin, le quatrième ensemble de questions se concentre sur la collaboration des enseignants avec les différents acteurs.

Pour entreprendre notre travail de recherche, il a été difficile de trouver des enseignants disposés à y participer. En effet, de nombreuses demandes sont restées sans réponse ou ont été déclinées pour manque de temps. Après une recherche de participant plus longue qu'escomptée, nous avons finalement réussi à trouver un nombre suffisant de personnes à interviewer. Avant chaque entretien, nous avons expliqué aux enseignants en quoi consistait notre recherche et quel en était le but. Nous leur avons demandé la permission de prendre des notes et d'enregistrer la rencontre en leur assurant que l'anonymat serait préservé afin de garantir leur confidentialité. Les entretiens ont duré entre 40 à 90 minutes. Ensuite, les propos tenus lors des entretiens ont été retranscrits méticuleusement. Un extrait d'une partie d'un entretien est présenté en Annexe (cf. Annexe 3).

Enfin, pour la partie « résultats et discussion », nous avons sélectionné les témoignages pertinents et utiles pour l'analyse, puis nous les avons comparés aux savoirs publiés dans les revues littéraires en vue de répondre à notre question de recherche et à nos hypothèses. Notre cadre théorique a donc servi de cadre de référence pour créer puis pour analyser nos entretiens. Celui-ci a été réalisé au préalable par une importante recherche bibliographique dans divers ouvrages de référence (article, revue, livre, brochures, textes, publications statistiques, etc.) Les réponses de chaque enseignant ont ensuite été résumées et exposées dans un tableau afin de faciliter leur comparaison et leur analyse. Finalement, nous avons dressé une synthèse générale des entretiens afin de mettre en évidence les particularités de ces derniers et pour tenter de répondre à nos hypothèses de recherche.

4. Résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des entretiens réalisés avec les enseignants. Les résultats sont exposés sous la forme de tableaux de résumés et classés par thématiques. Chaque thématique est ensuite analysée et discutée en utilisant des concepts théoriques, afin de répondre à nos hypothèses de départ.

4.1. Présence d'élèves traumatisés dans les classes d'accueil et moyens de détections

	Résumés
E1	Cette enseignante travaille avec une classe d'élèves ukrainiens issus de l'immigration de guerre. Plusieurs d'entre eux ont vécu des traumatismes et des deuils. Certains sont inquiets, car ils ont de la famille près des zones de combat et des pères au front. Initialement, les élèves espéraient un retour rapide dans leur pays d'origine, mais ils ont récemment compris qu'ils devraient rester en Suisse. L'un des élèves a été fortement marqué par la guerre en Crimée, où il a été contraint de quitter sa maison à plusieurs reprises avant qu'elle ne soit bombardée. Cet enfant a arrêté de parler pendant cinq ans. L'E1 a été informée du traumatisme de l'élève par la mère et a observé ses difficultés en classe.
E2	Certains des élèves traumatisés de cette enseignante sont issus de régions en guerre telles que l'Ukraine, l'Afghanistan et la Syrie. Plusieurs d'entre eux ont fui seuls en raison de conditions difficiles, de la famine et des conflits. Ils témoignent au sujet de traumatismes liés aux bombardements nocturnes et aux départs précipités d'Ukraine. Une élève affirme entendre des bombardements pendant son sommeil. L'E2 observe les signes de traumatisme chez ces enfants au travers de marques de fatigue, d'arrivées tardives, d'absentéisme, de distraction, de sensibilité au bruit, de réticence à partager, et d'un repli sur soi. Elle est attentive, car il arrive souvent que des élèves aient des crises en classe.
E3	Certains des élèves de cet enseignant ont vécu la guerre et des parcours migratoires complexes. L'un d'entre eux, en particulier, qui a subi des viols dans son pays d'origine, manifestait des épisodes de détresse troublants et imprévisibles en classe. Pour cet E3, il est important de repérer les troubles afin d'aider les élèves. Il essaie donc de bien les connaître afin de repérer d'éventuels changements de comportement et d'humeur en classe. Selon lui, chaque élève réagit à sa manière.
E4	Cet enseignant a travaillé avec de nombreux élèves traumatisés, dont certains ont été confrontés à des conflits armés, des agressions sexuelles, ou ont des membres de leur famille en prison. Il a actuellement une élève dont la famille a été martyrisée par les talibans. Ces derniers ont tué le frère et ont violemment agressé la mère enceinte, entraînant la naissance d'un enfant handicapé. L'E4 a remarqué que ses élèves exprimaient très rarement leur vécu douloureux lors du premier entretien, mais plutôt lors de sorties de classe ou de camps. Il a observé des enfants traumatisés aux comportements très différents, certains étant explosifs et d'autres, extrêmement discrets.
E5	Cette enseignante a travaillé avec de nombreux élèves, dont certains n'ont pas forcément vécu la guerre, mais des expériences traumatiques et des deuils dans des camps de réfugiés. Parmi eux, un élève syrien semblait constamment préoccupé. À l'âge de 12 ans, il a été envoyé seul en Suisse pour prendre soin de sa grand-mère, portant sur ses épaules toute la responsabilité familiale. Il pleurait fréquemment, car il espérait que son père arrive. L'E5 a remarqué que, plus les élèves s'investissaient dans des travaux personnels, plus ils s'exprimaient. Certains traumatismes se manifestent dans ses classes par des comportements agressifs, des difficultés d'apprentissage, des réactions de détresse intense ou un mutisme discret.
E6	Cette enseignante a eu plusieurs élèves issus de l'immigration qui ont été traumatisés lors de guerres, de troubles politiques, de parcours migratoires compliqués ou de chocs culturels lors de l'arrivée dans le pays d'accueil. L'un de ses élèves a traversé clandestinement la méditerranée, ce qui l'a profondément marqué. Lors de la participation à des ateliers de théâtre et de slam, cet enfant a réussi à s'exprimer sur son parcours, lui permettant de se libérer d'un poids. Elle a également des élèves traumatisés qui ne se confient pas facilement. Elle les repère à leur attitude silencieuse, à leur regard éteint qui témoigne de leur déconnexion mentale du moment présent.

Les témoignages des six enseignants font état de la présence, dans les classes d'accueil, d'élèves traumatisés provenant de pays marqués par la guerre, les conflits politiques, la pauvreté ou la famine. En effet, tous les enseignants interrogés ont travaillé avec des enfants réfugiés et traumatisés au cours de ces deux dernières années. Il est à noter que l'E1, qui effectue sa première année d'enseignement dans ce type de classe, a également sous sa responsabilité un élève ayant vécu un traumatisme intense. Quant aux enseignants 2, 4 et 5, ils affirment avoir rencontré et accompagné un nombre important d'enfants traumatisés au cours de leur carrière en classes d'accueil. Leur témoignage met en évidence que la présence d'élèves ayant vécu des traumatismes est répandue, ce qui révèle l'ampleur du défi auquel est confronté ce type de corps enseignant dans sa mission d'accompagnement.

E5 : « *Il y a beaucoup d'élèves issus de l'immigration, soit qui avaient un traumatisme lié aux raisons pour lesquelles ils ont migré, que ce soit guerres ou problèmes politiques, etc., soit aux chemins migratoires, qui ont été traumatisants, soit à leur vécu à l'arrivée dans le pays, qui a été très difficile (...).* »

Selon les E3, 4, 5 et 6, les traumatismes des élèves ont ainsi des causes diverses. Ils peuvent résulter des atrocités vécues dans leur pays d'origine, des événements survenus pendant leur parcours migratoire et de leur arrivée dans le pays d'immigration. Les six enseignants ont exposé de nombreux exemples d'horreurs survenues dans ces contextes. Parmi ceux-ci, on trouve les bombardements, les meurtres, la famine, les départs précipités, les agressions sexuelles, les conditions difficiles dans les camps de réfugiés, la traversée de la Méditerranée, les membres de la famille en prison, le choc culturel lors de l'arrivée dans le pays d'accueil et la responsabilité familiale précoce. Selon l'E2, l'intégration peut donc être difficile, certains élèves devant être accompagnés davantage.

Nous avons ensuite interrogé les enseignants sur l'évolution du nombre d'élèves traumatisés en classe d'accueil ces dernières années.

E4 : « *Je dirais que les arrivées se font plutôt par vagues. (...) Je n'ai pas l'impression qu'il y en a plus qu'avant, c'est un peu cyclique. Suivant où il y a un conflit, il y a des répercussions ici.* »

Les enseignants E2 et E4 indiquent n'avoir pas constaté une augmentation significative des arrivées d'élèves traumatisés ces dernières années, mais plutôt une tendance à la fluctuation, en fonction des conflits éclatant à travers le monde. La guerre en Ukraine en constitue un bon exemple, puisqu'elle a contraint de nombreux collègues à ouvrir de nouvelles classes afin de

répondre à l'arrivée en grand nombre d'élèves ukrainiens. Cette observation semble cohérente avec les données du graphique des demandes d'asile en Suisse (Figure 3, p.7). Les E1 et E3 n'ont de leur côté pas d'avis en raison de leur courte expérience en classe d'accueil.

4.1.1. Transmission des informations à l'enseignant

Pour garantir un enseignement optimal en classe d'accueil, il est essentiel que l'enseignant sache si l'un de ses élèves traverse des difficultés psychologiques en raison d'un traumatisme. Dans l'idéal, les enseignants devraient être informés de ces problèmes lors de l'entrevue d'accueil avec les parents, les tuteurs ou toute personne ayant une connaissance approfondie de la situation.

E1 : « J'ai reçu le bilan psychologique de la part de la maman, c'est vrai qu'il est marqué aussi qu'il était prématuré et qu'il a eu des problèmes un petit peu toute sa vie. Mais la guerre a aggravé cela, dans le sens où il a arrêté de parler pendant cinq ans. »

Par la transmission d'informations, l'E1 obtient rapidement les renseignements nécessaires pour accueillir de manière appropriée l'élève traumatisé, tout en évitant d'avoir à découvrir par elle-même les spécificités de l'élève. Ce qui lui fait gagner un temps considérable. En effet, connaître le vécu difficile et les traumatismes de la personne est essentiel, car cela permet à l'enseignant de se préparer à répondre à ses besoins, d'adapter les approches pédagogiques et d'offrir un soutien adéquat tout au long du parcours scolaire, dans le but d'aider l'élève dans sa guérison et sa reconstruction (Pfarrwaller, 2012 ; Delamadeleine et CIIP, 2008). Les autres enseignants ont rarement fait référence à des situations où ils étaient informés des traumatismes vécus. Selon nous, cela ne signifie pas que de telles situations ne se produisent pas, mais plutôt qu'elles ne représentent pas la majorité des cas.

E4 : « C'est-à-dire que c'est rare qu'au premier entretien, ils nous racontent ce qui s'est passé, ce qu'ils ont vécu, surtout quand ce sont des trucs très douloureux, très graves ; on les apprend souvent par après. »

Selon l'E4, il arrive donc très souvent que les enseignants ne soient pas informés du parcours traumatique de l'élève. Cela implique que, même si l'enseignant fait de son mieux pour être à l'écoute de ses besoins, il ne sera pas pleinement préparé pour y répondre, l'obligeant à relever des défis supplémentaires pour essayer de les comprendre et d'adapter son suivi. Il arrive également que les troubles traumatiques s'expriment avec une latence ne permettant pas la transmission des informations (Papazian-Zohrabian, 2016).

4.1.2. Détection des élèves traumatisés

Lorsque les informations importantes ne parviennent pas jusqu'à l'enseignant, son rôle est de repérer les difficultés et les troubles de l'élève afin de comprendre sa situation et de lui offrir un soutien et un accompagnement adapté. Dans cette partie, nous chercherons donc à comprendre la méthode utilisée par nos six enseignants pour repérer un élève affecté psychologiquement par un traumatisme.

Les classes d'accueil présentent plusieurs particularités visant à faciliter l'intégration des élèves réfugiés. Cela inclut la mise en place d'un programme scolaire adapté à leurs besoins spécifiques, l'absence d'un système de notation qui pourrait générer du stress, ainsi qu'un effectif d'enseignants réduit, favorisant une meilleure connaissance mutuelle.

E3 : « *Lorsqu'on les voit tous les jours et qu'on les connaît bien, (...) on sait quand un de nos élèves est content ou pas. (...) Donc, à mon avis, ça part du contact, du fait de les connaître et ainsi on arrive à comprendre si quelqu'un ne va pas bien. On voit tout de suite s'il s'est levé du bon pied ou pas, s'il est dans une mauvaise journée, s'il fait des blagues, s'il est renfermé ou s'il est un peu introverti. »*

L'E3 souligne que le fait de passer beaucoup de temps avec ses élèves lui permet de détecter les changements de caractère qui persistent sur la durée, et qui sont souvent révélateurs de traumatismes. Les enseignants se trouvent ainsi en première ligne pour repérer la détresse psychologique (Perešin, 2019). Les E2, 4, 6 sont aussi de cet avis, confirmant que la détection d'élèves traumatisés peut se faire en observant des changements de comportement ou d'humeur. Selon eux, il est également possible de les percevoir dans des attitudes corporelles suspectes et dans le taux d'absentéisme.

E6 : « *On a plutôt tendance à remarquer ces élèves qui se crispent, qui ont une attitude très différente, alors qu'un élève qui va être hyper jovial, c'est souvent une coquille et une apparence. On a tendance à moins faire attention à eux puisqu'on se dit : Ah bah ça a l'air d'aller. C'est ça qui n'est pas évident. »*

Comme le laisse entendre l'E6, il est important de prendre en compte la grande variabilité des symptômes et de ne pas se limiter seulement aux signes les plus visibles. En effet, chaque élève réagit différemment aux traumatismes, et les signaux peuvent varier en fonction de leur personnalité, de leur contexte culturel et de la nature spécifique de leur expérience traumatisante (Papazian-Zohrabian, 2013). Les symptômes observés par nos six enseignants sont variés et se

manifestent de différentes manières, allant des comportements agressifs aux épisodes de détresse intense, en passant par le repli sur soi, les pleurs, la fatigue, l'absence mentale, les difficultés d'expression et de concentration en classe.

Interviewer : *Est-ce que les symptômes et les crises sont-ils les mêmes chez tous les élèves ? E6 :*
« Non, mais, de règle générale, c'est plutôt de la discrétion et du mutisme plus que de la violence (...) ».

Selon l'E6, les comportements discrets sont néanmoins plus courants que les comportements démonstratifs chez les élèves traumatisés, mais ils sont également plus difficiles à détecter. Cela pourrait donc impliquer que certains symptômes discrets puissent échapper à la vigilance des enseignants, car leur détection requiert à la fois une observation attentive, une connaissance approfondie de l'élève et une grande sensibilité (Deville et Lambert, 2018). Il se pourrait également que les comportements démonstratifs de certains élèves invisibilisent les comportements plus discrets d'autres élèves en accaparant l'attention de l'enseignant. C'est pourquoi il est important de rester vigilant à l'ensemble de la classe.

4.1.3. Favoriser la capacité de l'élève à s'exprimer sur son vécu et ses traumatismes

Le temps considérable que les élèves passent en classe, entourés de leurs camarades et de leurs enseignants, soulève la question de savoir si ce lieu est favorable à l'expression de l'élève quant à son vécu et ses traumatismes.

E4 : « En classe, ils n'ont pas souvent l'occasion de parler. Et même quand on leur demande de raconter comment c'était chez eux, ce qu'ils ont vécu, pourquoi, ils sont partis, ce n'est pas là qu'ils vont en général débiter leurs traumatismes profonds. »

Selon l'E4, il est peu fréquent que l'élève traumatisé s'exprime spontanément en classe au sujet de ses problèmes. Cette difficulté à parler ouvertement de son vécu peut être expliquée par la difficulté à aborder des sujets personnels lorsque les activités scolaires ne sont pas directement liées au traumatisme, ainsi que par la crainte d'être jugé ou stigmatisé par ses camarades.

Si un élève présente des résistances ou des difficultés à s'exprimer en classe, est-il alors approprié pour l'enseignant de le pousser à s'exprimer ?

E5 : « Là, je pense à une élève qui refusait même de me dire le prénom de ses parents. Alors que je savais qu'ils étaient là. Ce n'étaient pas des personnes décédées. Alors, souvent, elle pouvait inventer ce qu'elle voulait. J'oblige à ce que le travail soit fait, mais j'adapte. »

Selon l'E5, il est important de ne jamais forcer un élève à parler de sujets personnels. En effet, forcer un élève à se confier pourrait violer son intimité et avoir pour conséquence de rompre le lien de confiance avec l'enseignant, tout en aggravant les blessures émotionnelles.

E2 : *« On leur explique qu'ils peuvent venir nous parler à n'importe quel moment, de tout, et notamment s'il y a des problèmes avec leur classe régulière ou des camarades. »*

Pour l'E2, il est important d'établir une relation de confiance avec l'élève, ce qui va lui permettre de se sentir en sécurité et de venir plus facilement partager ses émotions douloureuses. Cette atmosphère rassurante, c'est à l'enseignant de la mettre en place en lui expliquant par exemple qu'il est disponible pour parler avec lui (De Geynst, 2022, p.225).

Interviewer : *Est-ce que les discussions se faisaient en classe avec tout le monde ou à part ?* **E4 :**
« Non, cela se faisait à part, en dehors de la classe, plutôt tout seul. »

Pour les E4 et E6, il est important de favoriser les discussions privées avec l'élève traumatisé. Cette approche offre un espace sécurisé où celui-ci peut s'exprimer librement (Romano Hélène, 2015, p.196), en présence d'un interlocuteur de confiance qui respecte sa vie privée (ZAKT, s.d.).

Lors des entretiens, plusieurs enseignants ont expliqué que certaines activités pouvaient favoriser l'expression de l'élève et l'encourager à se confier plus facilement.

E4 : *« Ça s'est souvent passé pendant les sorties. C'est toujours dans des moments où on se balade (...) ou lors d'une activité extrascolaire que (...) les élèves se confient. C'est rare qu'il y ait d'autres moments. (...) »*

E2 : *« Il y a quelques années, on avait un groupe de théâtre. Deux acteurs venaient nous donner un cours. Et ça, c'était vraiment un espace très précieux pour les élèves, car ils pouvaient vraiment s'exprimer d'une autre manière et mettre en corps ce qu'ils vivaient ou ressortir leurs émotions. »*

E6 : *« (...) On avait fait un cours de théâtre (...). Et ce jour-là, j'avais été bouleversée (...) émotionnellement parce qu'il y a tous ces élèves qui, par l'écriture, se sont libérés alors que c'étaient plutôt des jeunes qui ne disaient pas grand-chose. (...) On avait ressenti que ça leur avait fait un bien fou. »*

Selon les E2, 4 et 6, les activités artistiques en particulier fournissent ainsi aux élèves des moyens d'expression alternatifs qui les aident à diminuer leur sentiment d'intimidation et qui leur permettent d'aborder plus facilement leurs expériences traumatiques (Rousseau et al.,

2007). Selon nous, les sorties extrascolaires offrent de manière générale un environnement différent de la salle de classe, plus informel et favorable aux interactions sociales et aux rapprochements entre les élèves et les enseignants.

4.2. Aménagements mis en place pour aider et accompagner les élèves traumatisés.

	Résumés
E1	E1 encourage les élèves à s'exprimer en posant des questions et en abordant certains sujets en classe. Elle privilégie des discussions positives et évite de parler de sujets déprimants, à moins que les élèves en expriment le besoin. Elle organise des activités telles que la cuisine et le dessin, et effectue beaucoup de sorties de classe. Elle ne met pas en place d'activités spécifiques pour favoriser le deuil par manque de formation et par crainte de commettre des erreurs. L'école a selon elle un effet positif sur les enfants qui améliorent progressivement leur comportement en classe.
E2	Lors d'une crise, E2 essaie d'abord de discuter pour évaluer l'état émotionnel de l'élève. Si nécessaire, des professionnels internes ou externes sont mobilisés en urgence. Elle veille à maintenir un lien quotidien, à donner de l'espace aux élèves pour s'exprimer et à les soutenir en cas de besoin. Elle applique les mêmes règles pour l'ensemble de la classe, tout en sachant faire preuve d'indulgence envers les nouveaux arrivants. Pour ceux qui ont du mal à s'intégrer, un changement de classe ou un parrain/marraine peuvent être envisagés. Le règlement doit être expliqué pour faciliter sa compréhension. L'école offre pour elle un soutien positif aux élèves traumatisés, favorisant leur intégration et leur bien-être.
E3	E3 pense qu'en cas de grosses crises de détresse en classe, il est important d'isoler l'élève traumatisé et de laisser l'infirmier intervenir pour le calmer. Il encourage ses élèves à lui parler à tout moment. Il évite de déclencher des reviviscences en prenant en compte les éléments susceptibles de les provoquer. Avant d'aborder un sujet, il demande l'avis de ses élèves et respecte leur choix si cela les touche, en passant à autre chose. L'E3 pense que l'école permet à l'élève de s'évader de son environnement familial parfois pesant et de développer des liens de confiance entre élèves et avec l'E3. L'école lui apparaît favoriser le processus de guérison.
E4	E4 est de l'avis qu'il est important de prendre le temps d'expliquer certains phénomènes inoffensifs faisant peur à l'élève pour prévenir les reviviscences, mais n'adapte pas son enseignement en fonction des traumatismes. Il accorde de l'importance à la réalisation d'activités en classe afin de favoriser la cohésion sociale. Il signale les traumatismes au doyen et aux spécialistes, et participe à des réunions pour échanger sur leur évolution. Les règles sont les mêmes pour tous les élèves et permettent de promouvoir des valeurs d'inclusion et de bienveillance. L'école joue selon lui un rôle essentiel dans le processus de guérison et de reconstruction, et offre l'opportunité de se concentrer sur d'autres aspects de la vie.
E5	Selon E5, chaque accompagnement d'élèves traumatisés est unique et demande de s'adapter aux besoins individuels. L'écoute est essentielle. Son travail n'a pas de visée thérapeutique et respecte la discrétion des élèves sur les sujets qu'ils préfèrent garder pour eux. Elle enseigne sans tabou, mais les élèves ont le droit de dire stop si un sujet les touche. Des activités sont mises en place pour favoriser la cohésion de groupe, le vivre ensemble, et pour établir une confiance mutuelle. Pour E5, il est important d'expliquer aux élèves les phénomènes qui les effraient afin de normaliser leurs peurs. Les règles sont les mêmes pour tous, mais des écarts peuvent être acceptés au début, lorsque l'élève ne s'est pas encore adapté.
E6	E6 essaie d'être présente pour soutenir les élèves dans leurs moments de vulnérabilité afin d'apporter un soutien émotionnel. Lorsqu'elle remarque un comportement particulier, elle commence par discuter avec l'élève pour comprendre sa situation émotionnelle et identifier la source de son mal-être. Si le problème persiste, elle implique l'équipe pour envisager des actions telles qu'un suivi et des rencontres familiales, ou pour offrir du temps supplémentaire à l'élève. Elle filtre ses sujets d'enseignement pour éviter de rappeler des traumatismes. Ses règles de classe évoluent au fil de l'année et les écarts aux règles peuvent être traités différemment pour les élèves traumatisés ; à terme, toutefois, ces derniers sont soumis aux mêmes attentes que les autres élèves. Elle observe que l'école joue un rôle positif dans le développement des élèves.

Dans cette partie, nous explorerons les différentes approches mises en place par les enseignants pour accompagner les élèves traumatisés. Nous aborderons leur relation aux règles scolaires, l'utilisation de stratégies préventives visant à prévenir le mal-être, les méthodes de gestion de la détresse intense, ainsi que la mise en place d'activités traitant du deuil à l'école.

4.2.1. Les règles à l'école

Tout d'abord, dans le paragraphe suivant, nous nous sommes demandé si les enseignants interrogés appliquaient les mêmes règles pour les élèves traumatisés que pour les autres élèves en classe.

E2 : « *On essaie d'appliquer les mêmes règles (...) que pour les autres élèves francophones. Parce qu'on pense qu'il n'y a pas de raison qu'ils bénéficient d'un autre traitement et qu'ils doivent s'y habituer, d'ailleurs. En revanche, on est un petit peu plus indulgent s'il y a eu des problèmes de compréhension au début : alors on va peut-être fonctionner par avertissements, ou réexpliquer plusieurs fois les règles, les imaginer et avoir des moments de discussion pour expliquer pourquoi ces règles sont vraiment importantes chez nous.* »

E6 : « *Si j'ai un élève qui est en difficulté. Oui, je vais dire OK aujourd'hui c'est cette étape, demain ça sera ça. Mais à la fin de la semaine ou du mois, tu es sur le même pied d'égalité que les autres sur cette règle.* »

Lors de nos entretiens, nous avons constaté que les six enseignants appliquaient les mêmes règles pour tous leurs élèves et que cela leur semblait être important par souci d'égalité. En effet, les enfants sont sensibles aux inégalités et il est essentiel que les règles en classe soient les mêmes pour tous, ce qui contribue à la cohérence et favorise un climat scolaire positif. Les règles à l'école sont importantes pour établir des normes de conduites et offrir un cadre structuré et sécurisé à tous les élèves. Cela leur permet d'apprendre et de se développer de manière équilibrée (Papazian-Zohrabian et al., 2020). Ces règles permettent également, selon les E4 et E6, de transmettre des valeurs importantes de vivre ensemble et d'acceptation des différences. Toutefois, les enseignants E2 et E6 expliquent être plus indulgent à l'égard des élèves réfugiés et traumatisés pour ne pas les brusquer, tout en consacrant du temps à leur expliquer l'importance des règles, afin qu'ils les comprennent et les respectent ultérieurement (De Geynst, 2022, p.225).

E4 : « *On voit que les élèves qui sont élevés au bâton, (...) c'est très difficile de leur faire respecter des règles quand on retire le bâton. C'est difficile de poser un cadre avec les armes qu'on utilise, c'est-à-dire les petites croix dans l'agenda, les punitions, ça ne fait pas toujours le même effet. Ce n'est pas facile de passer d'un système à l'autre. (...) Un élève en a profité.* »

Il n'est pas toujours aisé d'appliquer les mêmes règles d'enseignement à l'ensemble de ses élèves, car certains d'entre eux peuvent réagir différemment en raison de leurs traumatismes. Dans le cas de l'E4, nous pouvons constater qu'il rencontre des difficultés pour appliquer des sanctions, car les méthodes qu'il utilise habituellement ne fonctionnent pas avec un certain élève qui a vécu de nombreuses situations de violence. Par conséquent, il se doit d'adapter sa manière de faire ainsi que certaines règles afin de les rendre plus efficaces pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant en question.

4.2.2. Stratégies d'aménagement visant à prévenir le mal-être chez les élèves

Nous allons maintenant nous intéresser aux aménagements pédagogiques que les enseignants mettent en place pour prévenir les épisodes de reviviscence ou pour éviter la réactivation de sensations de mal-être et de détresse chez les élèves traumatisés. Ceux-ci peuvent être destinés à l'ensemble de la classe ou à un élève en particulier.

E3 : « On leur explique qu'ils peuvent venir nous parler à n'importe quel moment de tout et notamment s'il y a des problèmes avec leur classe régulière ou des camarades. On est comme un point de repère pour ce type d'élève. »

L'E3, à l'image de l'ensemble des autres enseignants interrogés, endosse son rôle « d'accompagnant de résilience » : l'expression désigne une personne de confiance qui apporte du réconfort et de la sécurité à l'élève traumatisé en instaurant une relation de confiance grâce à son écoute et aux conseils qu'elle prodigue, qui visent à apporter une aide suffisamment rapide pour que l'état de cet enfant n'empire pas (De Geynst, 2022, p.225). Il est également important d'adopter une attitude positive envers les élèves et de les encourager dans leur travail (Devillé et Lambert, 2018).

E4 : « (...) On a dû leur expliquer que les avions qui sont ici, ce sont des avions qui font des exercices. (...) Les avions militaires ne facilitent pas forcément la chose et peuvent raviver les traumas. »

Ce deuxième exemple montre l'envie de l'E4, à l'instar de l'E5, d'expliquer les phénomènes qui suscitent de l'inquiétude à ses élèves dans le but de les rassurer (Oppedal et Idsoe, 2015).

E6 : « Je vais adopter des filtres sur certains sujets parce que j'ai toujours cette peur de rapporter quelque chose de négatif ou de ramener un élève à un traumatisme. Donc tout ce qui va concerner les thématiques sur la guerre, on va les éviter. (...) J'essaie vraiment de construire un matériel pédagogique qui soit le plus neutre possible. »

On observe ensuite, dans cette troisième citation, la volonté de l'E6, qui fait écho à celle de l'E3, de prévenir le mal-être chez ses élèves en filtrant et en sélectionnant soigneusement les

sujets abordés en classe. Afin d’y parvenir, l’enseignant doit anticiper les sujets sensibles pouvant impacter négativement ses élèves. Cela n’est rendu possible que par la connaissance du vécu traumatisant de chacun, et par la capacité à se mettre à la place des élèves pour comprendre autant que possible les déclencheurs de reviviscences (Perešin, 2019). Cette approche permet à l’enseignant de créer un environnement sécurisant où les enfants se sentent compris et respectés (Gosselin-Gagné, 2019). Toutefois, il est important de noter qu’il est impossible de prévoir ou d’éviter tous les déclencheurs (Perešin, 2019).

E3 : « *Quand on fait des activités (...), je demande toujours à mes élèves si ça leur va de regarder ou pas. Et puis, quelquefois, ils disent non, parce que ça les touche, ce que je comprends, et alors on passe à autre chose. (...) Ne pas imposer quelque chose qui pourrait les mettre mal à l’aise.* »

Ce quatrième exemple met en évidence le souhait de l’E3, avec lequel s’accorde l’E5, de ne pas imposer des sujets qui pourraient être douloureux ou nuisibles aux yeux d’un élève. En effet, donner à l’élève la possibilité de s’exprimer sur ses limites renforcera son sentiment d’être écouté et permettra d’éviter de le mettre mal à l’aise (Papazian-Zohrabian et al., 2019). Cet aménagement évite les discussions de sujets préjudiciables qui peuvent surgir au dernier moment, lorsque l’enseignant n’a pas vu et anticipé leur impact. Les E1 et E6 disent par ailleurs essayer de mettre en place de petites activités pour aider les élèves à se détendre et se relaxer. Ces activités incluent des jeux de groupe, l’écoute de musique, la réalisation de chorégraphies, des promenades au bord du lac, de la cuisine ainsi que des pauses de cinq minutes. Elles permettent de se changer les idées et de ne pas penser au traumatisme (Gunsch et al., s.d.).

E4 : « *Moi, j’ai tendance à faire un petit peu la même chose avec tout le monde et à ne pas trop stigmatiser en disant : Attention à celui-là, son papa est décédé sous ses yeux, il ne faut peut-être pas aujourd’hui qu’on aborde le thème de la famille.* »

Contrairement aux autres enseignants, l’E4 déclare ne pas vouloir filtrer ou sélectionner les sujets qu’il aborde avec ses élèves afin de ne pas stigmatiser certains d’entre eux. Cette affirmation peut surprendre puisque, selon nous, éviter un sujet en classe ne devrait pas conduire à la stigmatisation d’une personne en particulier, étant donné que la classe ne peut pas être consciente du sujet que l’enseignant a choisi de ne pas aborder. Il faut donc comprendre que cet enseignant fait plutôt référence, ici, à son choix de ne pas pratiquer de différenciation au cas par cas lorsqu’un sujet délicat a déjà été abordé par le reste de la classe, ce qui permet effectivement d’éviter de stigmatiser l’élève bénéficiant d’un aménagement.

L'analyse des entretiens met ainsi en évidence le désir exprimé par l'ensemble des enseignants d'éviter autant que possible les situations d'enseignement qui pourraient déclencher des réactions de détresse chez les élèves.

4.2.3 Gestion de la détresse intense chez les élèves

Selon les enseignants interrogés, il arrive régulièrement que les symptômes de traumatismes chez les élèves atteignent un niveau tel qu'ils provoquent des épisodes d'anxiété caractérisés par un sentiment de danger et de détresse ou par de la violence. Chaque manifestation en classe se présente de manière singulière, en fonction des situations et des élèves concernés, ce qui donne à chaque crise une dimension unique. Face à ces troubles difficiles à gérer, nos enseignants doivent alors souvent réagir dans l'urgence pour assurer la sécurité de tous, maintenir un environnement propice à l'apprentissage et apporter un soutien approprié à l'élève traumatisé.

E6 : « Alors pour le grand garçon, en général, tout le monde s'éloignait parce qu'il était vraiment... Et puis la petite, elle criait tout aussi fort, c'était tout aussi violent, mais on arrivait à éloigner les autres et puis à essayer de la calmer pour qu'elle redescende. Mais c'était les deux des élèves qui avaient régulièrement des crises assez violentes. »

L'E6 relate des situations de détresse d'une telle violence, qu'il est nécessaire en premier lieu de protéger le reste de la classe en les éloignant de la situation problématique. Il est en effet crucial de lui garantir un environnement sécurisé, afin de sauvegarder l'intégrité physique et émotionnelle de chacun. Une fois les autres élèves en sécurité, l'enseignant peut alors se concentrer sur la prise en charge de l'élève en détresse.

E2 : « On va essayer de leur proposer de sortir de la classe, de discuter un moment, de les calmer. Si cela ne suffit pas, il y a toujours l'infirmière scolaire (...) ils peuvent aller, juste respirer ou alors échanger avec quelqu'un d'autre. Et puis, si ces crises se répètent ou si on remarque que l'enfant ne va vraiment pas bien. On fait appel au PPLS, voire à l'éducatrice (...). Donc on essaie vraiment de s'appuyer sur les collègues et puis sur les professionnels. »

E6 : « La première chose que je vais faire, c'est voir avec l'élève comment il se sent, d'où vient son mal être. (...) Est-ce que c'est son humeur du jour ? (...) Si je vois que c'est la même chose (...) les jours suivants, là, je vais commencer à en parler à l'équipe et on va voir les choses que l'on peut faire. Est-ce que ce que cet élève a besoin de voir quelqu'un ? D'avoir un suivi ? Ou alors, a-t-il tout simplement besoin de temps ? Prendre des rendez-vous avec les familles ? »

Les enseignants ayant répondu à cette question adoptent généralement des méthodes similaires lorsqu'ils font face à un élève traumatisé en proie à une situation de détresse intense en classe. Tout d'abord, ils cherchent à isoler l'enfant afin d'engager une discussion et de le questionner. L'objectif est d'identifier l'origine de son mal-être et de cerner ses besoins. Cette étape est essentielle pour comprendre et aider l'élève, mais il ne faut en aucun cas lui poser trop de questions, ce qui pourrait l'oppresser (Gunsch et *al.*, s.d.). Ensuite, il arrive fréquemment que l'élève ressente le besoin de prendre un moment seul pour se ressaisir et se calmer. Selon les E2 et E5, dans ce moment-là, il peut se confier à un camarade, se rendre aux toilettes, s'isoler au fond de la classe ou consulter l'infirmier scolaire et d'autres membres du personnel interne. Il est important d'accorder ce temps de récupération à l'élève (Gunsch et *al.*, s.d.). Par la suite, il est crucial de le surveiller attentivement sur plusieurs jours afin d'évaluer la persistance de son mal-être. Si les signes indiquent une détresse persistante, il est alors nécessaire de prendre des mesures supplémentaires en demandant une entrevue avec les parents, et d'en parler avec l'équipe scolaire afin de déterminer si l'élève a besoin d'un suivi spécialisé par un professionnel (Heckman, 2006).

4.2.4. Activités traitant du deuil à l'école

Étant donné que tous les enseignants ont accueilli des élèves traumatisés dans leur classe, nous leur avons demandé s'ils mettaient en œuvre des activités visant à aborder le deuil ou les traumatismes dans le but de communiquer des messages de prévention ou de sensibilisation.

E5 : « Non (...) je ne me dis pas : je vais travailler le deuil avec eux. (...) on n'est pas thérapeutes. »

E1 : « Non, parce que, en fait, je ne me sens pas vraiment formé pour. »

Nous avons constaté que l'ensemble des enseignants interrogés ne se sentaient pas à l'aise pour aborder de manière préventive le deuil et les traumatismes en classe. Si l'E1 exprime son désir de le faire avec le soutien d'une psychologue, la majorité d'entre eux exprime un manque de formation pour traiter ces sujets estimés délicats, et craint d'utiliser un langage inapproprié.

E4 : « (...) Quand on perçoit des traumatismes, quand on voit qu'un élève explose régulièrement, quand on sait qu'un élève a vécu des choses, (...) on les signale à des spécialistes parce que nous, on ne sait pas comment faire. Comment fait-on avec une fille qui a été violée (...) ? »

Pour l'ensemble des enseignants, il est alors essentiel d'orienter rapidement l'élève traumatisé vers des spécialistes de la santé qui pourront lui fournir un suivi approprié et des soins adaptés (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2019). En effet, les enseignants se sentent souvent démunis face aux cas de traumatisme complexes.

4.3. Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants

	Résumés
E1	E1 programme des entretiens et se renseigne sur les pratiques d'autres établissements, car elle manque d'informations sur les élèves et de guidage professionnel. Certains comportements culturels sont difficiles à gérer et elle a de la peine à motiver les élèves. Elle ne sait pas comment réagir face à des élèves traumatisés. La charge mentale et de travail est importante, celle-ci demande de la préparation, de l'adaptation. E1 se sent plus compétente que dans les débuts.
E2	E2 reçoit beaucoup d'aide interne, externe, elle se sent soutenue. Elle s'est sentie démunie en début de carrière, car il fallait répondre à divers besoins. C'est l'expérience professionnelle qui lui a permis d'apprendre le plus.
E3	Les difficultés de E3 sont la barrière de la langue, la gestion des différents niveaux présents dans une même classe, la différenciation, la gestion de certaines crises, la détection des systèmes de défense de l'élève. Au niveau personnel, E3 est content de ce qu'il met en place, mais il pense il pourrait faire mieux. L'effectif élevé des classes pose un problème, E3 ne peut pas donner le même temps à chaque élève. La charge de travail est importante.
E4	Les difficultés de E4 avec les élèves traumatisés sont : le manque de connaissance en français, le respect du cadre, l'entrée dans les apprentissages, les thèmes de l'actualité et le choc des cultures. En rapport avec les traumatismes, E4 se sent démunie face à cette problématique, il ne sait pas comment aider l'élève. La création de matériel et les nombreuses arrivées provoquent une charge de travail supplémentaire. Cependant, E4 se sent soutenu par ses collègues.
E5	E5 mentionne la difficulté d'expression des élèves à leur arrivée, l'entrée dans les apprentissages, le manque de sécurité ainsi que le choc des cultures. E5 ne sait pas comment réagir face aux traumatismes, car le scolaire ne convient pas toujours, E5 éprouve du plaisir à créer du matériel, mais l'effectif des élèves est trop grand, il faudrait intégrer des élèves en classes ordinaires. Elle peine à se sentir efficace avec ce qu'elle propose, elle aimerait en faire plus.
E6	E6 mentionne comme difficultés : l'entrée dans les apprentissages, le temps à donner aux élèves, accueillir leurs émotions sans en montrer les siennes. Concernant les traumatismes, elle ne sait pas comment agir, elle aimerait avoir des pistes d'actions. E6 est satisfaite de ce qu'elle met en place, mais elle aimerait faire mieux. Elle collabore avec ses collègues pour trouver des solutions. Au niveau de la charge de travail, la création, l'adaptation et la différenciation demandent beaucoup de travail.

Dans cette section, nous allons nous intéresser au sentiment d'auto-efficacité qu'ont les enseignants dans leurs relations avec des élèves à traumatismes multiples ou qui ont vécu un parcours migratoire complexe. Cette analyse se concentrera sur trois aspects spécifiques, nous débiterons par les difficultés que rencontrent les enseignants avec ces élèves. Ensuite nous explorerons leurs perceptions et émotions face à de telles situations. Enfin, nous terminerons cette partie en évaluant le sentiment d'auto-efficacité des enseignants face à ces élèves.

4.3.1. Les difficultés rencontrées dans le cadre d'un travail avec des élèves traumatisés

Premièrement, nous avons remarqué dans nos interviews que les enseignants rencontraient de nombreuses difficultés et cela à différentes échelles. Cependant, nous avons pu remarquer que certaines difficultés étaient bien propres aux élèves ayant vécu des traumatismes. Lorsque nous parlons de difficultés ici, nous entendons les difficultés des enseignants dans leur travail avec ce type d'élèves. Une des premières difficultés rencontrées avec ces élèves est l'entrée dans les

apprentissages. En effet, presque tous les enseignants ont souligné le fait qu'il était très difficile de faire entrer ce type d'élèves dans les apprentissages.

E4 : « *La difficulté à rentrer dans les apprentissages (...) Je parlais de l'élève qui avait réparé les moteurs de 7 à 12 ans qui avait fui les talibans (...) le gamin a treize ans et on nous on lui demande, en une année, d'intégrer une classe. Et puis on doit lui dire qu'il devra passer le certif et qu'il devra faire un CFC. (...) Comment faire entrer dans notre projet quelqu'un qui arrive avec ce parcours de vie là ? (...) Ils n'arrivent pas à accepter, à avancer. Puis nous, les jours et les mois passent et on aimerait qu'il avance. Et puis on a de la peine à trouver des solutions pour le faire avancer.* »

En effet, l'article de Javier Sanchis Zozaya (2022) nous indique le parcours migratoire complexe ainsi que les traumatismes vécus peuvent avoir un effet négatif sur les apprentissages des élèves. Nous remarquons que cette difficulté se retrouve chez l'E5 et l'E6, qui la désigne de la même façon. L'enseignante 5 voit cette difficulté comme étant la conséquence à un manque de sécurité à l'arrivée dans le pays d'accueil.

E5 : « *Ils ont eu un parcours compliqué. Ils ne se sentent pas en sécurité et du coup ils ne sont pas prêts à aborder des apprentissages parce qu'on sait que si le cerveau est plein ben voilà (...) On a plein de beaux témoignages où tu te dis, mais qu'est-ce qu'on va faire de lui, il est sur une autre planète, il n'est pas bien, mais il vient, il vient à l'école et puis deux ans après (...) d'un coup ça décroche quand il va mieux.* »

Selon nos discussions lors de l'entretien avec l'E5, il apparaît que le sentiment de sécurité joue un rôle crucial dans la facilitation de l'apprentissage. Les élèves manifestent un plus grand intérêt pour l'apprentissage lorsqu'ils se sentent bien. De plus, l'école est perçue comme un lieu rassurant et sécurisant pour les élèves, ce qui favorise leur capacité de résilience en les aidant à retrouver une certaine normalité (Papazian-Zohrabian et al., 2020).

Les enseignants E1, 2 et 3, mentionnent souvent la difficulté à motiver les élèves à entrer dans les apprentissages. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que ces enseignants pensent également que le parcours migratoire complexe peut avoir un effet négatif sur les apprentissages. Cependant, il semble que ceux-ci traitent ce problème par le biais de la motivation. De plus, Javier Sanchis Zozaya (2022, p.236) indique que l'envahissement de la pensée par des événements difficiles a des effets négatifs sur la concentration, la compréhension et la motivation. Ce qui nous pousse à soutenir donc cette hypothèse.

Dans nos interviews, les enseignants rencontrent des difficultés au niveau de la barrière linguistique ainsi que des différences culturelles. Concernant la langue, Sanchis Zozaya (2022, p.238)

explique que la barrière de la langue est un frein au niveau de l'intégration socioscolaire et des apprentissages de ces élèves. Dans nos interviews, nous avons pu comprendre que ce problème empêchait les enseignants d'aider l'élève, car la communication est restreinte par les lacunes en langue. Finalement, nous avons remarqué que la gestion des différences culturelles pouvait être problématique.

E4 : *« c'est-à-dire le décalage entre le message qu'on leur donne ici à l'école et eux qui sont tenaillés parce qu'à la maison on leur dit non, ce n'est pas comme ça »*

E6 : *« Je me suis rendu compte que les gestes ont vraiment un impact sur l'élève. Sachant qu'on est face à des élèves qui ont des cultures différentes, en fait, on ne se rend pas toujours compte qu'on a des gestes dans le quotidien qui peuvent être perçus super mal par un élève. Donc du coup, je fais très attention à ma gestuelle. »*

Nous remarquons par ces deux extraits que les différences culturelles peuvent être difficiles à gérer que ce soit dans le message que les enseignants veulent faire passer ou alors dans les habitudes de travail de certains élèves. Nous remarquons que cela implique pour les enseignants de faire attention aux gestes qu'ils emploient et aux différentes cultures qu'ils ont en classe afin d'éviter certaines reviviscences. C'est pourquoi nous considérons que ces différences culturelles peuvent être problématiques avec des élèves traumatisés et en classe d'accueil de manière plus générale.

D'autres difficultés ont été mentionnées comme la gestion des différents niveaux ou encore le respect du cadre ont été mentionnés, mais nous considérons que celles-ci peuvent se rattacher à toutes les classes et nous décidons donc de ne pas développer davantage ces éléments.

4.3.2. Le ressenti des enseignants face aux traumatismes de leurs élèves

Nous allons nous concentrer maintenant sur le ressenti des enseignants face à l'expression des traumatismes des élèves. D'une manière générale, les enseignants face aux jeunes traumatisés ou avec un parcours migratoire complexe, les enseignants se sentent touchés émotionnellement par le récit des élèves. Cependant, les enseignants se sont tous sentis parfois démunis face à certaines situations.

E1 : *« J'ai pu me sentir démunie, surtout au début de ma carrière (...) Comment aider au mieux les élèves ayant eu un parcours difficile ? Je dirais que beaucoup de choses viennent aussi avec le bon sens et les deux ingrédients seraient pour moi vraiment la bienveillance et l'écoute. »*

E6 : « *Je suis démunie quand j'ai un élève qui a un comportement X parce qu'il ne se sent pas bien (...). Parfois, je suis partagée entre est-ce que je dois tolérer telle ou telle chose ? Est-ce que j'accepte plus de choses pour tel élève qui a des problématiques ? Et puis accueillir les émotions, en fait, ce n'est pas évident. Cette année, je me suis sentie démunie quand j'ai eu mes élèves qui m'ont dit on est un peu triste (...), mais en fait finalement, tu as envie de tout faire pour qu'ils se sentent mieux.* »

Nous remarquons dans ces deux extraits que les enseignants ne savent pas vraiment, ce qu'ils doivent faire face à l'expression de ces traumatismes. À ce sujet, l'E1 dit quelque chose de très intéressant lorsqu'elle parle de bon sens, de bienveillance et d'écoute. En effet, nous avons vu que le rôle de l'enseignant est aussi de se placer en tant que tuteur de résilience en se montrant bienveillant et empathique envers ces élèves (Deville et Lambert, 2018). Dans nos interviews, nous avons remarqué que tous les enseignants avaient des doutes sur le comportement qu'ils devraient avoir face à des élèves traumatisés. Mais nous avons surtout remarqué que l'écoute, la bienveillance et la proposition d'aide étaient des réactions que tous les enseignants avaient. Malgré leurs doutes, il semble que les enseignants adoptent un comportement adéquat face à ces élèves.

De Geynst (2022, p.225) indique également que l'un des rôles de l'enseignant est de diriger l'élève vers d'autres ressources et cela a été fait par tous nos enseignants interviewés au moins une fois dans leur expérience. Ils ont conscience de leurs limites et proposent des aides adéquates. Lorsque les enseignants sont face à une situation qu'ils n'arrivent pas à gérer, ils proposent l'aide de l'infirmier ou un soutien psychologique. Nous avons notamment remarqué que tous les enseignants partagent les difficultés ressenties avec leurs collègues, ce qui leur permet de se sentir soutenus ou parfois même de trouver des solutions. Cependant, nous n'allons pas proposer d'extrait, car ce thème a déjà été traité dans la partie concernant les acteurs.

Pour conclure cette partie, nous aimerions parler d'un élément qui nous semble contribuer au bien-être des enseignants et des élèves. Il s'agit des règles et du cadre instaurés par les enseignants afin d'avoir un cadre sécurisant et propice au travail.

E2 : « *Je pense qu'il faut être tolérant, mais pas oublier non plus qu'ils sont obligés d'avoir un cadre. De quand même oser leur poser ce cadre malgré tout, mais leur faire confiance, ils s'adaptent de toute façon, mais on ne peut pas mettre les mêmes règles que dans une école normale. Ils ont besoin quand même d'avoir cette petite flexibilité.* »

Lors de nos discussions avec les enseignants, nous avons souligné le fait qu'ils ressentaient tous le besoin d'instaurer un cadre tout en gardant une part d'indulgence pour les élèves qui seraient

arrivés récemment et qui auraient vécu des événements difficiles. Nous avons remarqué que l'E4 était moins souple à ce sujet et considère que chaque élève devrait être traité de la même manière. Il est difficile de proposer une pratique définitive à respecter, mais ce que nous remarquons dans la littérature secondaire, c'est qu'il est important, en tant qu'enseignant, d'apporter de la sécurité en classe en instaurant des limites bien cadrées afin de contenir, d'apaiser et de protéger l'élève ainsi que le groupe-classe (Le Normand et Desbiens, 2022, p.187). En faisant cela, l'enseignant se protège lui-même de certaines situations qui pourraient être difficiles à vivre, mais il protège également ses élèves.

4.3.3. Le sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants

Nous arrivons maintenant à la dernière partie qui concerne le sentiment d'auto-efficacité des enseignants dans le travail avec des élèves traumatisés et au parcours multiple.

E3 : « je suis content de ce que j'arrive à faire, mais c'est vrai que j'aimerais pouvoir faire plus, mais il faudrait aussi avoir les moyens. Je suis assez satisfait, mais je me rends compte que le nombre d'élèves commence à augmenter et ça devient de plus en plus difficile (...) Du coup, on est efficace, mais pas comme on aimerait. On aimerait faire plus, mais on ne peut pas ».

Les entretiens ont démontré que, de façon générale, les enseignants sont plutôt satisfaits et fiers de ce qu'ils mettent en place. Cependant, tous se rejoignent dans l'idée qu'ils pourraient faire plus et mieux.

E6 : « Ça dépend des jours, ça dépend vraiment. Il y a des moments où je suis hyper satisfaite parce que ben voilà, on fait des choses et les élèves participent (...) Et puis, forcément, il y a toujours des moments où on se sent moins compétent, moins efficace notamment (...) Et ce n'est pas à cause des élèves (...) C'est juste moi qui me dis mince, comment je vais faire pour qu'ils comprennent telle ou telle chose, que ça se soit bien maîtrisé avec la nouvelle élève qui arrive ».

L'E6 mentionne quelque chose de très intéressant, notamment le fait que ce n'est pas à cause des élèves si elle se sent moins efficace, mais surtout parce qu'elle a cette volonté de bien faire et de permettre à chaque élève d'apprendre quelque chose. Comme l'indique l'article de Bonvin et Valls (2015), le sentiment d'auto-efficacité est un concept contextuel. Effectivement, tous les enseignants interviewés et l'E6 se rejoignent pour nous dire qu'ils ont des moments où ils ne se sentent pas efficaces et qu'ils aimeraient faire mieux. Nous considérons donc que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants varie selon les situations et le contexte.

À travers nos discussions, nous avons remarqué que l'expérience exerçait une influence sur le sentiment d'auto-efficacité.

E4 : « Je sens que ça fait 20 ans que j'y travaille, donc je suis à l'aise sur pas mal de choses avec mon travail en général. Je suis assez sûr d'où je vais et de comment faire. Mais on n'est jamais à l'abri d'être déstabilisé face à une situation. Et puis on essaie toujours de chercher à bien faire ».

E1 : « Je n'ai pas l'impression d'être efficace. Non, mais je pense qu'il y a tellement de facteurs qui jouent un rôle. Mais je me sens plus compétente qu'à mes débuts, quand même ».

On remarque que l'expérience permet aux enseignants de s'améliorer ou de développer de nouvelles pratiques professionnelles, comme nous l'avons déjà vu, la collaboration exerce aussi une influence dans ce travail. En effet, l'expérience de maîtrise que l'on associe à la reprise de certaines tâches déjà effectuées auparavant peut jouer un rôle sur le sentiment d'auto-efficacité (Tu An Pham, 2022). Cependant, il est intéressant de noter que, malgré l'expérience, les enseignants peuvent se sentir déstabilisés par une situation. Ainsi, les enseignants ne se reposent pas sur leurs acquis.

Lors de nos interviews, nous avons compris que le manque de moyens proposé aux enseignants influençait négativement le sentiment auto-efficacité.

E5 : « Non, non, mais je sais que je fais du bon boulot, ça c'est bon. Mais en fait, je trouve que ce n'est jamais assez bien. Mais là, ça va plus dans le système scolaire en général (...) J'aimerais bien revoir tout le système scolaire. Qu'est-ce qu'on va leur apprendre en étant assis derrière des tables, tu vois ? Je me dis, parfois, qu'on fait faux, mais pas que je fais spécialement faux. »

Les propos de l'E5 rejoignent ceux de l'E3 qui ressentait également que son auto-efficacité était influencée négativement par les moyens qu'ils ont à disposition. Lors de ces interviews, nous avons ressenti une surcharge de travail générale de la part des enseignants et nous considérons que cela affecte leur auto-efficacité. Lorsque nous avons posé cette question, les enseignants semblent avoir moins pris en compte les élèves avec des traumatismes. Finalement, nous pouvons considérer que tous les aspects mentionnés à savoir : le manque de formation au traumatisme, l'expérience, les moyens à dispositions semblent avoir un impact sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants.

Au terme de cette analyse, nous avons pu constater que les enseignants sont plutôt satisfaits de ce qu'ils proposent, mais ils restent tous pourtant persuadés qu'ils pourraient mieux faire. Nous avons vu les différents facteurs qui impactent leur sentiment d'auto-efficacité. Malgré leur discours parfois négatif, nous souhaitons souligner le fait que nous avons observé chez tous ces enseignants : du bon sens, de la bienveillance, la volonté de toujours bien faire ainsi qu'une implication et un dévouement sérieux au travail avec ces élèves.

4.4. La collaboration des enseignants avec les différents intervenants

Dans cette partie, nous aborderons les principales formes de collaboration utilisées par les enseignants lorsqu'ils travaillent avec des élèves traumatisés ou ayant un parcours migratoire complexe. Nous examinerons également la qualité de ces collaborations et leurs objectifs.

	Résumés
E1	E1 organise des entretiens avec les parents et des interprètes, car elle juge cela important pour obtenir des informations concernant ses élèves ainsi que pour collaborer. Elle échange régulièrement avec eux par messagerie téléphonique. Elle juge difficile de trouver des psychologues pour ses élèves dont certains consultent des psychologues privés par téléconférence. Elle continue les démarches pour en trouver à travers l'UMA. Elle fait tous les mois une réunion-bilan avec le directeur et s'entraide avec ses collègues. Les intervenants externes sont les enseignants d'un autre collège ayant de l'expérience en accueil d'élèves migrants ainsi que les participants des cours de CIF et FPE (Formation pédagogique élémentaire) de la HEPL avec qui elle s'entretient souvent pour discuter des difficultés rencontrées.
E2	Pour tous les nouveaux élèves, un entretien est réalisé avec les parents et si besoin un interprète afin de connaître le profil scolaire et migratoire des élèves. Les intervenants internes principaux sont les collègues avec qui elle s'entraide, le décanat qui la soutient ainsi que l'infirmier scolaire, les éducateurs, les médiateurs et les psychologues scolaires qui offrent des lieux d'écoute et de parole pour les élèves. Les intervenants externes importants sont l'UMA, qui permet de trouver de nouveaux outils lorsqu'elle est bloquée et qu'elle ne sait plus quoi mettre en place, ainsi qu'une structure médicale externe en psychothérapie.
E3	Les entretiens avec les parents sont importants, mais ne sont pas toujours réalisés par cet enseignant qui ne connaît pas tous les parents de ses élèves. Les intervenants internes importants sont principalement son collègue avec qui il fait du co-enseignement et partage ses réflexions et les entretiens avec la famille, les enseignants des classes régulières avec qui les élèves suivent certains cours, la direction qui le soutient, l'aide à trouver des solutions et lui transmettent certains rapports d'élèves concernant leur parcours scolaire. Et l'infirmier scolaire qui gère les grosses crises d'une de ses élèves. Les intervenants externes importants sont l'UMA et les psychologues privés avec qui il n'a aucun contact.
E4	E4 se charge de l'accueil des élèves. Il rencontre les parents lors des entretiens d'accueil des nouveaux élèves. Lorsque quelque chose ne va pas, l'E4 prend contact avec les parents et contact souvent avec eux. Les parents sont les acteurs principaux avec qui il collabore. L'infirmier est considéré comme le professionnel le plus important au niveau interne lorsqu'un élève ne va pas bien. E4 collabore beaucoup avec ses collègues et les membres de la direction. Il signale tout problème au doyen qui se charge ensuite de faire appel aux acteurs suivants : psychologue, DGEJ, CPE, EVAM, Arcades, PPL UMA, Oxygène (extrascolaire). E4 a collaboré ou collabore encore avec ces acteurs.
E5	La collaboration avec les acteurs internes et externes est très présente, mais c'est généralement le maître principal qui se charge de tout ça. Lorsqu'il y a une inquiétude, E5 prend contact avec les parents, elle les appelle ou elle prend un rendez-vous. Il y a beaucoup de collaboration entre les enseignants. Lorsque E5 accueillait les élèves, elle avait plus d'interaction avec les acteurs internes et externes. Elle mentionne l'existence des interprètes.
E6	E6 a un contact avec les parents par l'intermédiaire de l'agenda, car le besoin n'a pas été ressenti d'utiliser le téléphone. Elle collabore beaucoup avec ses collègues. Elle sait qu'il y a plusieurs acteurs disponibles dans l'établissement, mais le contact avec ces acteurs est relégué au responsable de classe d'accueil, parce qu'il a plus d'expérience. Elle a déjà eu un contact téléphonique avec l'infirmier scolaire.

4.4.1. Les principaux intervenants des enseignants

Les parents

La collaboration avec la famille apparaît comme étant la collaboration la plus importante pour nos enseignants. Lors des six entretiens réalisés, les parents ont été mentionnés de manière

récurrente. En effet, cette collaboration offre souvent aux enseignants l'opportunité d'obtenir des informations cruciales sur l'élève traumatisé.

E5 : « *Donc s'ils viennent d'une autre école, l'école nous envoie son dossier et nous dit, il y a tel élève qui va arriver. C'est rare, mais parfois on nous prévient. Et puis, dans le dossier, il y a ce que la famille a amené. (...) On n'a pas beaucoup d'infos, on a les infos que les parents veulent bien nous donner* ».

Au cours des entretiens, il ressort cependant plusieurs fois que les parents ne fournissent pas toujours des informations complètes, que ce soit intentionnellement ou par méconnaissance.

Il est fréquent que certains symptômes traumatiques soient observés par les enseignants après l'intégration de l'élève dans une classe et que l'entretien d'accueil n'ait pas livré les informations nécessaires. Dans ce cas, les enseignants mettent en place un temps d'observation pour essayer de comprendre ce qui se passe. Lorsque la situation ne s'améliore pas, alors les enseignants recontactent les parents pour avoir plus d'informations.

E4 : « *Le cas de l'élève où on suspecte qu'il y a des choses, mais on ne sait pas exactement ce qu'il y a. Alors, on commence notre investigation. Souvent, on rencontre les parents, on leur fait part de notre inquiétude et de ce qu'on a remarqué. À ce moment, ils nous disent, c'est peut-être ça ou alors ils ne savent pas. S'ils parlent, tant mieux, s'ils ne parlent pas, on se dit, c'est bizarre ! Parfois, ils ne savent pas, parce qu'ils n'ont pas vécu avec eux pendant un certain temps (...). Si on ne nous dit rien alors qu'il y a des choses de graves qui se passent, on signale à la direction* ».

Il arrive que ce contact soit difficile et ne réponde pas aux inquiétudes de l'enseignant, comme pour l'E4 où l'entretien n'amène pas toujours toutes les réponses souhaitées. Toutefois, les parents restent des acteurs incontournables par lesquels il faut passer pour se renseigner, car il arrive souvent que ces rencontres permettent d'éclairer les enseignants sur les comportements observés en classe (Perešin, 2019). Observer le comportement des parents peut également fournir des informations, car les enfants peuvent être affectés de diverses manières par les troubles mentaux de leurs parents (Perešin, 2019).

E6 : « *Cette année, pour le moment, je n'ai pas forcément eu à collaborer, à contacter trop les familles. Les seules fois où ça a été fait (...), j'ai écrit quelque chose dans l'agenda (...) pour l'instant, je n'ai pas eu ce besoin de le faire. Mais si tel est le cas, je n'ai aucun problème à vouloir collaborer avec les parents* ».

Nous avons également remarqué que les enseignants ne rencontrent en général aucune difficulté à contacter les parents lorsqu'ils ont des questions ou des inquiétudes et le font par le biais du

téléphone, de la messagerie ou l'agenda de l'élève. E1 explique aimer communiquer par message téléphonique avec les parents, car cela est facile et pratique pour traduire une autre langue en ligne. Toutefois, il arrive qu'elle reçoive parfois trop de messages de la famille.

Nous avons également constaté lors des entretiens que l'enseignant de classe joue un rôle essentiel dans l'installation d'une relation de confiance entre les parents, l'école et les enfants, car le partage d'informations favorise l'entraide et améliore les intérêts de la famille, de l'enfant, mais aussi de tous les autres intervenants (Perešin, 2019).

E1 : « Concernant l'élève qui avait arrêté de parler, je suis obligée de faire beaucoup plus d'enseignement individuel et personnalisé. (...) Puis, j'ai demandé à sa maman de me soutenir parce qu'elle est très jeune et a appris le français en trois mois. (...) J'ai demandé à la mère de m'aider quand il avait des devoirs à faire, de le faire avec lui, de l'aider à comprendre ce qu'il doit faire. Elle est d'accord et c'est un bon partenariat comme ça ».

Nous voyons ici que la collaboration entre les enseignants et les parents est primordiale. Celle-ci permet aux parents de reprendre le contrôle sur la vie familiale et de se sentir utiles en soutenant leur enfant. Dans ce cas, la maman avait appris le français, mais il y a également la possibilité de faire appel aux interprètes. L'école devient souvent le premier point de contact des familles immigrées avec les institutions locales, ce qui favorise l'accès à l'aide pour leurs enfants (Gunsch et al., s.d.).

Ainsi, cette analyse nous a permis de voir combien le partenariat entre les parents et les enseignants étaient importants. C'est cette collaboration qui va permettre à l'enseignant de proposer à l'élève l'accès à un réseau de soutien et de soins selon les besoins d'apprentissage et sociaux de celui-ci (Perešin, 2019).

Le doyen de référence

Les membres de la direction, en particulier le doyen ou la doyenne responsable des élèves allophones, jouent un rôle précieux en apportant un soutien aux enseignants dans leur travail avec les élèves traumatisés. La brochure dédiée à l'accueil des élèves mentionne par exemple que « l'entretien d'accueil est effectué, selon les établissements, par l'enseignant et/ou par le doyen référent des élèves allophones » (Blanchet, 2022, p.9). Au cours de nos entretiens, nous avons pu comprendre que le rôle des doyens était de prendre en main certaines démarches telles que le signalement et la prise de contact avec certains spécialistes de la santé.

E4 : « *Quand (...) on voit un élève qui dysfonctionne, on le signale au doyen et l'élève est pris en charge par les spécialistes. Nous, en tant qu'enseignant on nous demande de signaler les situations de violence, d'agression, de traumatisme. Puis après, on ne peut pas régler ces questions-là* ».

Les doyens jouent donc un rôle essentiel en coordonnant les efforts de l'équipe pédagogique et en gérant les procédures administratives. Dans ce contexte, il est important que l'enseignant fasse appel à leur soutien pour gérer les situations complexes, afin de réduire sa charge émotionnelle et ne pas se retrouver seul avec toutes les responsabilités (Perešin, 2019).

L'infirmier scolaire

Passons maintenant à l'infirmier de l'école, qui est également un intervenant important à prendre en compte. Dans quatre de nos entretiens, les enseignants mentionnent l'infirmier qui est l'un des intervenants le plus important et le plus facile d'accès.

E4 : « *Oui, l'infirmière, je dirais que c'est la principale à qui on signale quand on a des cas en rapport à l'agressivité et la violence. Lorsqu'on a des enfants qui subissent des violences, c'est souvent l'infirmière qui est notre premier lien puis après c'est elle qui nous aiguille soit vers la DJEG, avec qui on collabore aussi, on demande parfois à la direction de faire un signalement* ».

Les défis des infirmiers scolaires sont nombreux, parmi ceux-ci, nous pouvons citer le fait d'apporter des soins et une écoute en urgence, le développement d'un partenariat avec les familles, la collaboration et la proposition d'interventions avec les différents partenaires internes et externes dans le but de favoriser la santé, l'inclusion et la protection des enfants (DGS, 2020). Selon l'E4, l'infirmier joue un rôle crucial en établissant un bilan intermédiaire et en recommandant l'intervention d'autres acteurs si nécessaire.

Les psychologues scolaires

Les psychologues scolaires jouent un rôle crucial en tant que spécialistes de la santé mentale au sein de l'école, offrant un soutien essentiel aux enseignants confrontés à des élèves présentant des troubles de fonctionnement en classe ou des reviviscences.

E4 : « *Souvent, ce qu'on fait, c'est qu'on propose de faire un bilan cognitif (...) et au travers le bilan cognitif, la psychologue essayait de parcourir l'arbre généalogique de la famille et essayait de faire ressortir des choses.* »

E2 : « *(...) j'essaie d'abord d'avoir une discussion avec l'élève pour voir comment il se sent (...). Ensuite si besoin de faire appel et de mobiliser tout le personnel (...) qui est là pour nous (...). Comme (...) le groupe de psychologues, logopédistes et psychomotricien en milieu scolaire, eux sont vraiment là pour nous aider et nous conseiller en situation de crise. Ils peuvent vraiment accueillir les élèves pour trois, quatre ou cinq séances, en urgence si besoin est (...).* »

Les enseignants font régulièrement appel aux psychologues pour obtenir des évaluations cognitives, ce qui leur permet de mieux comprendre la situation et les besoins spécifiques des élèves. De plus, les psychologues offrent aux élèves un espace où ils peuvent s'exprimer librement et bénéficier d'un soutien psychologique approprié.

Dans un contexte de collaboration entre l'enseignant et différents intervenants, il paraît essentiel que ceux-ci se transmettent les informations et se tiennent au courant des avancées concernant l'élève traumatisé. Ces informations sont indispensables pour que l'enseignant réussisse à trouver des pistes d'actions et à adapter son enseignement dans le but de favoriser la résilience de son élève. Il semblerait toutefois que cette transmission d'informations soit parfois difficile en raison du secret professionnel auquel le psychologue scolaire est soumis.

E4 : « Puis, comme on n'a jamais de retour des psychologues (...) ben après on ne sait pas trop. (...) les psys n'échangent rien, c'est le contraire des enseignants. (...) Les psys, eux, c'est le contraire, ils nous disent que c'est un secret médical, on ne dit rien du tout. »

E4 : « ce sont surtout les psys qui vont essayer de travailler et de creuser un petit peu la chose. Après en classe, comme je disais, moi, j'essaie de faire un peu la même chose avec tout le monde, de ne pas trop stigmatiser l'élève s'il a vécu quelque chose. Je me comporte avec tout le monde avec bienveillance. Si je peux et puis voilà. »

Cette situation paraît frustrer l'E4 qui a l'impression que la transmission d'informations ne se fait qu'à sens unique. Dans notre situation, l'enseignant souhaiterait en effet obtenir davantage d'informations, mais le psychologue n'est pas en droit de partager celles-ci sans l'accord des parents ou de l'enfant, en raison du secret médical. Selon Dominique Guichard (2006, p.126), « cette situation peut créer des embarras institutionnels portant préjudice aux aides apportées et à la nécessaire collaboration entre enseignants et psychologue scolaire ». Cela est d'autant plus compliqué lorsque les élèves consultent des psychologues en privé, car les bilans ne sont souvent pas transmis aux enseignants. Le deuxième extrait de l'E4 nous montre que le non-partage d'informations sur l'élève ne permet pas à l'enseignant d'avoir des pratiques qui pourraient aider le jeune. Or, selon l'article de Marion-Veyrons (2012), il faut que les professionnels de la santé générale et mentale ainsi que les autres acteurs collaborent et travaillent avec les enseignants pour qu'ils puissent mieux accompagner les élèves.

Unité migration accueil

Dans notre tableau, l'unité migration accueil (UMA) est fréquemment mentionnée comme intervenante externe dans les trois premières interviews. Il semble que cet organisme apporte des conseils et des pistes d'actions pour les enseignants. Comme nous avons pu le voir, l'unité

cantonale a également mis à disposition une brochure qui offre un canevas concernant l'entretien d'accueil aux établissements (Blanchet, 2022) que les établissements sont libres de suivre ou pas. L'unité permet également de mettre en lien les enseignants avec des délégués régionaux de l'UMA ou des psychologues. C'est notamment le cas de l'E1 et l'E2 qui font appel à l'UMA pour trouver des psychologues parlants ukrainiens ou pour trouver des solutions.

E1 : « (...) J'ai demandé à l'UMA, s'il était possible qu'ils soient suivis aussi chez nous pour que cette aide ne se stoppe pas, j'aimerais que ça continue. (...) l'UMA devrait pouvoir nous aider à trouver un psychologue. »

E2 : « Et puis, il arrive qu'on ait recours à UMA, qui est là aussi pour discuter avec nous si on ne trouve pas de solution au sein de notre établissement. »

L'UMA propose des canevas d'entretiens (accueil et de bilan intermédiaire), une liste des délégués régionaux, des documents d'informations tels qu'un guide sur la santé psychologique des enfants issus de la migration et des réfugiés, des ressources pédagogiques, une foire aux questions sur l'accueil des enfants victimes de la guerre et des formations complémentaires ou des formations pour les nouveaux enseignants en structure d'accueil. Certains des cours abordent des thèmes tels que la migration en Suisse, les entretiens d'accueil, le travail en réseau et les aspects thérapeutiques.

4.4.2. Les intervenants secondaires

Dans cette deuxième partie, nous indiquerons les intervenants secondaires avec lesquels les enseignants interrogés collaborent. Ces intervenants sont moins fréquemment mentionnés lors des entretiens et ils peuvent varier en fonction de l'organisation des établissements scolaires. Les E2, 4, 5, 6 mentionnent des collaborations ponctuelles avec la direction générale de l'enfance et de la jeunesse (DGEJ), le centre psychiatrique de l'enfance et de la jeunesse (CPE), l'établissement vaudois d'accueil des migrants (EVAM), les médiateurs scolaires, les éducateurs sociaux.

Il est important de relever que les E1, 2 et 3 interrogés semblent faire appel à des interprètes communautaires lors des entretiens avec des parents ne parlant pas bien le français. Cela est important pour comprendre l'enfant et les parents aussi bien à travers leurs langues que leurs contextes culturels et ainsi diminuer les obstacles dus à la langue (ZAKT, 2018 ; Blanchet, 2022). Il paraîtrait cependant qu'il est parfois compliqué d'obtenir des rendez-vous avec les interprètes pour certaines langues rares. Il arrive aussi que les proches de la famille assurent la traduction.

4.4.3. Rôle de la collaboration

La collaboration avec les différents intervenants mentionnés plus haut paraît essentielle. En effet, chacun de nos six enseignants collabore étroitement avec plusieurs professionnels.

E4 : « Alors si un élève est signalé, on participe aux réseaux ou même aux réunions. On va nous demander de décrire ce qu'on observe. (...) le centre psychiatrique qui m'a appelé en me disant j'ai vu cet élève deux fois, je n'ai pas tout compris, est-ce que vous pouvez m'expliquer vous, votre regard d'enseignant qu'est-ce que vous observez. Donc on nous demande parfois nos observations. »

Cette collaboration est recommandée et paraît être essentielle pour plusieurs experts (Devillé et Lambert, 2018 ; Perešin, 2019) qui affirment que le travail collaboratif entre les experts de différents domaines, principalement dans les secteurs de l'éducation et de la santé générale et mentale, est essentiel pour prendre en charge et accompagner les enfants réfugiés. Le partage des informations importantes concernant l'élève permet de favoriser leur bien-être mental, physique et social (Perešin, 2019). Faire appel à des professionnels permettrait également de ne pas rester seul face à des difficultés et permettrait de voir la réalité sous des angles différents et complémentaires (Asllani, 2021). Chaque intervenant constitue un point d'ancrage possible pour offrir de l'aide à l'adolescent migrant en difficulté (Devillé et Lambert, 2018).

L'expérience professionnelle acquise à travers les années d'enseignement joue un rôle important sur l'ensemble des connaissances de l'enseignant. En effet, lorsqu'un enseignant débutant commence sa carrière, il doit souvent apprendre à connaître les différents acteurs avec qui il va interagir. Il semblerait que l'E1 ne soit pas toujours sûre où aller chercher les informations pour entamer une collaboration. Mais cela paraît normal puisque les premières années d'enseignement vont permettre au nouvel enseignant de s'appropriier la culture et les dynamiques établies au sein de leur établissement scolaire (Morales-Perlaza, 2020 ; Hoff, 2010).

En général, nous constatons que les établissements étudiés paraissent bien équipés en termes de ressources. Ces derniers mettent en place des structures appropriées pour répondre aux besoins des élèves.

5. Synthèse

Dans cette partie, nous allons faire une synthèse de nos analyses et tenter de répondre à nos hypothèses de départ.

5.1. Présences d'élèves traumatisés dans les classes d'accueil

Les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude nous ont révélé avoir tous travaillé avec des élèves réfugiés et traumatisés au cours de ces deux dernières années de travail. La moitié affirment même avoir accompagné un nombre important d'enfants traumatisés au cours de leur carrière d'enseignant en classe d'accueil. De plus, les enseignants ont constaté que le nombre d'élèves traumatisés dans leur classe ne connaissait pas une augmentation constante, mais fluctuait en fonction des conflits internationaux et du nombre de réfugiés arrivant dans le pays.

Il est essentiel pour les enseignants de connaître le vécu et la présence des élèves qui sont traumatisés dans leur classe afin de leur apporter un accompagnement adapté le plus précocement possible. Malheureusement, dans certains cas, ces informations cruciales ne leur parviennent pas lors des entretiens avec les parents, privant ainsi une partie des élèves d'un accompagnement adéquat et rapide. Cela complique également grandement le travail de nos enseignants qui tentent alors de repérer eux-mêmes les élèves affectés par un traumatisme. Les méthodes de détection consistant à connaître les élèves et observer attentivement des signes de traumatismes tels que des changements de comportements ou des attitudes étranges. Les enseignants essaient également de favoriser la capacité de l'élève à s'exprimer sur son vécu et ses traumatismes en classe ou lors d'activités extrascolaires.

Par conséquent, **l'hypothèse 1 « Les enseignants de classes d'accueil reçoivent des élèves traumatisés au sein de leur classe et parviennent à détecter leur présence »** est validée, mais avec quelques nuances. En effet, la présence d'élèves traumatisés dans les classes d'accueil est une réalité indéniable et semble être plus fréquente qu'on ne le pense ou l'imagine. Cette réalité s'explique par le fait que ces classes sont spécifiquement destinées à recevoir des élèves provenant de l'étranger et ayant besoin d'assistance pour apprendre la langue française. De plus, étant donné qu'une partie de ces élèves sont des enfants réfugiés ayant fui des conflits ou des catastrophes traumatisantes, les classes d'accueil se retrouvent en première ligne pour accueillir et soutenir ces élèves. Il arrive souvent que les traumatismes ne soient pas révélés par les parents lors de l'entretien d'accueil. Bien que les enseignants aient à leur disposition des méthodes pour détecter une part considérable d'élèves traumatisés, il est possible qu'une petite partie ne soit pas détectée et passe inaperçue. Cela pourrait être dû à la grande diversité des

manifestations et symptômes chez les élèves. Effectivement, il peut être difficile de détecter certaines manifestations très subtiles et discrètes, surtout lorsqu'elles coïncident avec des comportements démonstratifs d'autres élèves en détresse, ce qui a pour effet de les invisibiliser aux yeux des enseignants. Il est donc essentiel de rester attentif à l'ensemble de la classe, y compris aux signes les plus subtils. De plus, il est à prendre en compte que tous les élèves ne ressentent pas le désir de partager leurs sentiments avec l'enseignant ou le reste de la classe, ce qui est tout à fait légitime et doit être respecté.

Dans le but d'augmenter le pouvoir de détection des enseignants, il pourrait être judicieux de sensibiliser les parents sur les effets du traumatisme et pourquoi il est important de partager les informations sur leur enfant. Il est également conseillé de partager avec les collègues et les spécialistes de la santé afin d'obtenir des conseils et des ressources supplémentaires. Il serait bénéfique de proposer des formations supplémentaires aux enseignants dans le but d'accroître leur aptitude à repérer les élèves discrets ayant de la peine à s'exprimer.

5.2. Aménagements mis en place pour aider et accompagner les élèves traumatisés

Les enseignants avec lesquels nous sommes entretenus mettent en place plusieurs aménagements d'accompagnement visant à répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves traumatisés et de favoriser leur rétablissement et leur bien-être. Pour commencer, nous avons remarqué qu'il était important pour eux d'appliquer les mêmes règles à tous leurs élèves par souci d'égalité ainsi que pour offrir un cadre structuré et sécurisant. Plusieurs enseignants ont néanmoins précisé être plus indulgents à l'égard des élèves traumatisés afin de ne pas les brusquer et leur laisser du temps pour s'adapter. Dans certains cas, il est impératif pour les enseignants de s'adapter, car certaines règles habituellement utilisées en classe ne sont pas efficaces avec les élèves traumatisés. Ensuite, ils essaient de mettre en place des aménagements visant à prévenir le mal-être et les épisodes de reviviscence chez leurs élèves. Afin d'accomplir cela, les enseignants assument le rôle « d'accompagnants de résilience » en établissant une relation de confiance et en étant à l'écoute. Ils filtrent et sélectionnent avec soin les sujets abordés en classe, tout en offrant aux élèves la possibilité de refuser de traiter certains sujets qui peuvent leur poser un problème. Un enseignant pense également qu'il est important de ne pas stigmatiser l'élève traumatisé en rendant les aménagements trop visibles aux yeux des autres élèves. Pour continuer, les enseignants interrogés adoptent généralement des méthodes similaires pour prendre en charge l'élève qui exprime un épisode d'angoisse intense. Ils cherchent à l'isoler afin de le calmer et pour le questionner sur ses besoins. Si les signes de détresse persistent, il est alors nécessaire de prendre des mesures supplémentaires pour l'aider en l'orientant par exemple chez

des spécialistes. Finalement, les enseignants se sentent souvent mal à l'aise pour aborder le sujet du deuil en classe en raison d'un manque de formation spécifique pour traiter ce sujet qu'ils considèrent comme délicat.

L'hypothèse 2 « Les aménagements d'accompagnement mis en place par les enseignants sont adaptés et propices à l'amélioration du bien-être des élèves traumatisés » est validée avec une nuance. Nous pouvons constater que l'ensemble des enseignants ne se limitent pas uniquement à la transmission des apprentissages, mais fournissent des efforts considérables pour mettre en place des aménagements à destination des élèves traumatisés. Les aménagements observés semblent favorables aux élèves traumatisés et ont pour objectif de mettre en place un environnement sécurisé et bienveillant, contribuant à réduire le niveau d'anxiété et de stress des élèves traumatisés (Devillé et Lambert, 2018). L'analyse des entretiens révèle que tous les enseignants expriment un désir commun d'éviter autant que possible les situations d'enseignement susceptibles de déclencher des réactions de détresse chez les élèves, ce qui contribue à la préservation du bien-être psychologique des élèves (Perešin, 2019). En manifestant une préoccupation constante pour les élèves, en accordant de l'importance à leur avis, en leur proposant une écoute bienveillante, en étant cadrant, en cherchant à établir une relation de confiance, et en les orientant vers des spécialistes, l'enseignant devient le « tuteur de résilience » dont les élèves traumatisés ont besoin (Devillé et Lambert, 2018). Il ressort cependant que les enseignants ne se sentent ni armés ni formés pour aborder certains sujets en classe comme le deuil, cette situation est susceptible d'amener de la frustration et du stress chez les enseignants (Perešin, 2019).

Ainsi, il serait favorable d'améliorer la formation des enseignants afin de renforcer leur capacité à aborder certains sujets délicats en classe. Les formations seraient également l'occasion de former les enseignants sur la manière d'accompagner les élèves traumatisés en leur fournissant par exemple une liste d'aménagements et d'activités adaptés à suivre. Cette démarche serait extrêmement utile pour les nouveaux enseignants qui ne sont pas encore familiers avec les démarches.

5.3. Le sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants

Tout au long de notre analyse, nous avons pu remarquer que les enseignants rencontraient de nombreuses difficultés. Celles-ci concernent l'entrée dans les apprentissages, la barrière de la langue et les différences culturelles. Ces trois éléments impliquent des difficultés de communication et de compréhension avec les élèves. À ces problématiques s'ajoutent les difficultés de

la gestion des différents niveaux d'enseignement et le respect du cadre. Face à ces difficultés, les enseignants se sentent souvent démunis.

De façon générale, les enseignants s'accordent pour nous dire qu'ils ne savent pas comment agir face aux traumatismes. Nous avons remarqué que ces derniers agissaient beaucoup par bon sens en faisant preuve de bienveillance, d'écoute ou en proposant l'aide des professionnels de la santé.

Enfin, lorsque nous avons demandé aux enseignants s'ils se sentaient auto-efficaces, ceux-ci restent plutôt modestes. Ils sont conscients qu'ils font du bon travail et qu'ils proposent des choses intéressantes et variées, mais tous les enseignants interviewés étaient conscients qu'ils pourraient en faire davantage.

Ainsi, l'hypothèse 3 « **Les enseignants se sentent auto-efficaces dans leur travail avec des élèves traumatisés et au parcours migratoire complexe** » est infirmée. Les enseignants ont conscience qu'ils pourraient faire plus et que le manque de formation au traumatisme peut avoir des conséquences sur leurs pratiques. Cependant, nous souhaitons nuancer cette évaluation de l'hypothèse, car nous avons vu des enseignants bienveillants, à l'écoute, disponibles pour leurs élèves et impliqués dans leur métier. Ainsi, de notre point de vue personnel, nous tendons davantage à valider cette hypothèse.

Afin d'optimiser le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, il serait important de leur proposer une formation au deuil et au traumatisme afin qu'ils se sentent à l'aise avec ces thématiques. À cela, il faudrait également ajouter un soutien et un encadrement régulier des enseignants en proposant un moment de discussion avec des professionnels afin que ceux-ci puissent faire part de leurs préoccupations (Tu An Pham, 2022). Finalement, nous encourageons les enseignants à collaborer avec les intervenants internes et externes.

5.4. La collaboration avec les intervenants internes et externes

Dans l'ensemble, la collaboration des enseignants avec les parents, le doyen de référence ainsi que l'infirmier scolaire est fréquemment mentionné dans nos entretiens. Cependant, la collaboration avec les parents peut parfois être difficile en raison d'un manque d'informations sur les traumatismes ou le vécu de leur enfant. Le doyen joue un rôle essentiel en gérant les signalements et en facilitant les liens avec les acteurs internes et externes à l'établissement. L'infirmier scolaire est confronté à de nombreux défis dans son travail avec des élèves traumatisés, en les accueillant, les conseillant et en faisant le lien avec d'autres intervenants.

Parmi les intervenants primaires, nous retenons également la présence des psychologues et l'UMA qui jouent un rôle important, mais apparaissent moins souvent que les acteurs que nous avons cités plus haut. Leur contribution dans le travail avec ces élèves peut être bénéfique en termes de bien-être physique et social. Cependant, il est souvent difficile d'entrer en contact avec le psychologue, ce qui complique leur collaboration et limite les propositions d'action. En revanche, l'UMA se montre disponible pour aider les enseignants, en proposant diverses formations et en favorisant la collaboration, mais il revient aux enseignants de les contacter. Dans nos entretiens, nous avons constaté une forte relation entre les enseignants 4-5-6 et l'UMA puisque le délégué régional fait partie de l'établissement.

Enfin, les enseignants nous ont dit avoir collaboré avec des intervenants secondaires, mais leur impact est moins important, car ils n'interviennent pas directement avec des élèves traumatisés.

Dans l'ensemble, les enseignants semblent bien informés des différents acteurs et collaborent avec différents intervenants en fonction de leurs besoins. Cependant, les nouveaux enseignants sont moins familiarisés avec les ressources à leur disposition.

En conclusion, **l'hypothèse 4 selon laquelle « Les enseignants connaissent et travaillent en collaboration efficace avec des intervenants internes et externes pour améliorer le bien-être des élèves réfugiés et traumatisés »** est validée. Les enseignants semblent bien informés des acteurs existants et font preuve d'ouverture dans leur collaboration avec eux.

Nous recommandons, cependant, d'approfondir la réflexion sur le rôle et la collaboration des psychologues dans le suivi psychosocial des élèves, en favorisant la communication d'informations pratiques sur l'élève aux enseignants afin de leur fournir des pistes d'actions pour aider ces jeunes (Papazian-Zohrabian, 2019). Finalement, il est important de guider et de coacher davantage les nouveaux enseignants en les informant sur les procédures et les acteurs existants.

6. Conclusion

Dans ce travail de mémoire, nous avons questionné quelques enseignants de classes d'accueil du Cycle 3 afin d'explorer leurs conceptions de rôle et leurs difficultés lorsqu'ils accompagnent un élève traumatisé issu de l'immigration. Pour atteindre ce but, nous avons entrepris une étude qualitative en réalisant des entretiens semi-directifs. Nous avons ainsi pu interroger six enseignants en exercice dans le canton de Vaud, puis procéder à une analyse minutieuse de leurs réponses.

À partir de notre analyse, nous avons pu mettre en évidence plusieurs résultats. Pour commencer, il s'avère que tous les enseignants interrogés ont accueilli des élèves traumatisés dans leur classe au cours de ces deux dernières années. Cette réalité, qui témoigne de la forte présence d'élèves impactés par leurs parcours au sein des classes d'accueil, indique le rôle crucial des maîtres de classe dans le dépistage et l'accompagnement de ces élèves.

Par ailleurs, notre étude a mis en évidence la capacité des enseignants interrogés à identifier les élèves les plus manifestement affectés par un traumatisme. Nous avons cependant souligné la nécessité de développer des approches adaptées pour repérer aussi les enfants souffrant de traumatismes moins apparents. Les enseignants peuvent également rencontrer des difficultés lorsqu'ils se retrouvent face des situations délicates et complexes, ce qui génère de l'incertitude quant aux méthodes à adopter. En dépit de cela, nous avons constaté qu'ils font généralement preuve d'engagement et de bon sens lorsqu'il s'agit de soutenir leurs élèves, et cela grâce à leur expérience professionnelle et à leur empathie qui orientent leurs pratiques au quotidien. Les enseignants ont à cet égard souvent exprimé le besoin de directives et de formations supplémentaires : celles-ci leur permettraient en effet de mieux saisir et anticiper les besoins spécifiques des élèves traumatisés, de repérer de manière plus efficace les symptômes de mal-être, d'acquérir une meilleure connaissance des stratégies d'accompagnement et de se sentir à l'aise pour aborder des sujets délicats tels que le deuil en classe. Dans cette perspective, plusieurs enseignants ont d'ailleurs émis le souhait d'avoir à disposition davantage de ressources matérielles et temporelles lorsqu'ils font face à ces situations problématiques. Il est donc essentiel de mettre en place des mesures de soutien et de coaching, afin de renforcer leurs compétences, mais aussi leur sentiment d'auto-efficacité.

Nous rappelons que l'UMA joue à ce titre un rôle fondamental en tant qu'organisme de collaboration pour les enseignants, en offrant des formations complémentaires et un soutien en répondant aux besoins et aux questions des enseignants. De même, le cours optionnel « La mort et le deuil à l'école », dispensé par notre directrice de mémoire, Christine Fawer Caputo, à la Haute École Pédagogique Vaud, permet aux enseignants d'acquérir des compétences essentielles pour aborder de manière appropriée ces sujets sensibles en classe.

En outre, si la collaboration entre les acteurs impliqués dans l'accompagnement des élèves migrants est globalement bien intégrée par les enseignants, des possibilités d'amélioration existent en ce qui concerne la transmission d'informations entre certains intervenants. Il est en effet essentiel de mettre en place des mécanismes plus efficaces pour faciliter la communication et

garantir que toutes les parties prenantes disposent des informations nécessaires. En somme, notre étude a mis évidence les défis auxquels les enseignants sont confrontés lors de l'accompagnement des élèves réfugiés ayant vécu des expériences traumatiques, tout en proposant des pistes d'amélioration : il est primordial de mettre en place un soutien adéquat et une collaboration efficace dans le processus de rétablissement des enfants.

Par ailleurs, notre travail a sans doute lui aussi certaines limites. Voici quelques points qui mériteraient des prolongements. Tout d'abord, il serait bénéfique d'accroître le nombre d'entretiens afin d'obtenir un échantillon plus étendu et diversifié. Cela pourrait inclure des entretiens avec des enseignants provenant de milieux ruraux et d'autres régions de Suisse, afin de mieux représenter la variété des pratiques éducatives. Il est important de noter qu'il a été difficile d'interroger un nombre considérable d'enseignants, car beaucoup ont refusé de participer en raison de leur charge de travail importante et de leur manque de disponibilité. Cette situation indique que certains enseignants pourraient être confrontés à une surcharge de travail ou être réticents à s'exprimer sur ce sujet délicat ; et il est possible que les enseignants nous ayant répondu positivement éprouvent de leur côté une plus grande satisfaction dans leur travail, ce qui pourrait potentiellement introduire un biais dans nos résultats. En outre, si nous avons effectué une sélection d'axes d'analyses que nous avons jugés prioritaires, il serait désormais intéressant de poursuivre cette étude en explorant d'autres axes de recherche afin d'apporter davantage d'éléments de réponse. Une étude qualitative fournirait ainsi des résultats statistiques plus précis, tandis qu'une approche comparative permettrait de nous inspirer des méthodes et pratiques mises en place dans d'autres pays.

En conclusion, ce travail de mémoire nous a permis d'approfondir nos connaissances et compétences, ainsi que de contribuer à la recherche dans ce domaine. Il nous a offert un aperçu éclairé de la situation et des pratiques actuelles, nous permettant ainsi de mieux comprendre les défis et les besoins des enseignants dans l'accompagnement des élèves traumatisés. Ce mémoire nous a été bénéfique à la fois d'un point de vue professionnel et personnel, confirmant et renforçant notre intérêt pour cette thématique. Il a également ouvert la voie à une éventuelle spécialisation dans l'enseignement en classe d'accueil et l'accompagnement des élèves réfugiés et traumatisés. Nous espérons ainsi que les résultats de cette étude pourront servir de base pour de futures initiatives et améliorations dans le domaine de l'éducation et de l'accompagnement des élèves en situation de vulnérabilité.

7. Bibliographie

Ouvrages

- Curchod, D., et Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ? : Soutien social, modèle d'intervention*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Fawer Caputo, C., et Cherblanc, J. (2022), *Mort et deuils en milieux scolaires. Regards pédagogiques, cliniques et socioculturels*. Neuchâtel, Suisse : Alphil Presses universitaires suisses.
- Fawer Caputo, C., et Julier-Costes, M. (2015), *La mort à l'école : Annoncer, accueillir, accompagner*. (pp.201-214). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Goldbeter-Merinfeld, E. (2005). *Le deuil impossible : Familles et tiers pesants*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Guichard, D. (2006). *Le psychologue scolaire et la famille*. Paris, Retz.
- Masson, J. (2010). *Mort, mais pas dans mon cœur : Guider un jeune en deuil*. Paris, France : Les Éditions Logiques.
- Potvin, M., Magnan, M. et J. Larochelle-Audet (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique*. Montréal, Canada : Groupe Fides Inc.

Articles

- Bonvin, P., Valls, M. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser ? *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (3), 1-47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar>
- Brendler-Lindqvist, M., Larsson, J.-A. (2004). To meet the unaccompanied children. Stockholm, Suède.
- Chapellon, S. (2020). Franchir une frontière à l'adolescence : *Adolescence*, 38(1), 225-243. <https://doi.org/10.3917/ado.105.0225>
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M., McMichael, C., et Sampson, R. (2017). Predictors of secondary school completion among refugee youth 8 to 9 years after resettlement in Melbourne. *Journal of International Migration and Integration*, 18, 791-805.
- De Geynst, C. (2022). La sensibilisation des intervenants en milieu scolaire, la relation et la reconstruction psychique des mineurs exilés. Dans C. Fawer Caputo et J. Cherblanc (Eds.), *Mort et deuils en milieux scolaires. Regards pédagogiques, cliniques et socioculturels*. (pp.217-229). Neuchâtel, Suisse : Alphil Presses universitaires suisses.
- Delamadeleine, Y. (2008). Le PER, Plan d'études romand. Politiques de l'éducation et innovations. *Bulletin CIIP*, 22, 11-12.

- Derluyn, I., Broekaert, E. (2008). Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31(4), 319-330. DOI: [10.1016/j.ijlp.2008.06.006](https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2008.06.006)
- Devillé, C., et Lambert, N. (2018). Soins aux adolescents migrants mineurs non accompagnés à la Consultation Santé Jeunes : Soutien, psychothérapie et résilience. *Revue Médicale Suisse*, 14(603), 822-824. <https://doi.org/10.53738/REVMED.2018.14.603.0822>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and research in education*, 14(2), 131-148.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.
- Gagné, M.-È., Marcotte, D., et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Groupe de travail zurichois Enfant et trauma (ZAKT). (s.d.). *Réfugiés et traumatismes : accompagnement d'enfants et d'adolescents en institutions d'éducation spécialisée et en familles d'accueil*, Zürich, Suisse. https://www.integras.ch/images/_pdf/service-menu/aktuelles_newsletter_thema/Brochure_RéfugiésTraumatisme.pdf
- Gunsch, C., Koch, I., Kohli, C., Landolt, M., Morina, N. (s.d.). *Prise en charge à l'école des enfants et des jeunes réfugiés traumatisés*. Direction de l'instruction publique du canton de Berne. https://www.eb.bkd.be.ch/content/dam/eb_bkd/bilder/fr/erziehungsberatung-startseite/umgang-mit-gefluechteten-traumatisierten-kindern-und-jugendlichen-fr.pdf
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, 63, 135-146. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.335>
- Masson, J. (2015). L'élève face à la maladie grave ou la mort d'un proche. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (Eds.), *La mort à l'école : Annoncer, accueillir, accompagner*. (pp.201-214). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Morales-Perlaza, A. (2020). Apprendre à enseigner. Le développement des savoirs professionnels lors de l'insertion. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 23-26. https://r-libre.te-luq.ca/1992/1/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB%20%281%29.pdf#page=23
- Oppedal, B., et Idsoe, T. (2015). The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(2), 203-211. <https://doi.org/10.1111/sjop.12194>

- 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 (Eds.), *La mort à l'école : Annoncer, accueillir, accompagner*. (pp.249-270). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M. Magnan et J. Larochelle-Audet (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique*. (pp.183-196). Montréal, Canada : Groupe Fides Inc.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A., Lemire, V., Ray Aoun, et Jooris, B. (2019). *L'accompagnement psychosocial en milieu scolaire : Un guide pour les professionnels*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/educationinterculturelle/2019/03/29/guide-laccompagnement-psychosocial-en-milieu-scolaire/>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., et Turpin-Samson, A., (2020). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101-116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Perešin, A. (2019). *Protéger les enfants réfugiés à problème en milieu scolaire*. Réunion conjointe de RAN EDU et HetSC, Zagreb, Croatie. https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-01/ran_edu_safeguarding_troubled_refugee_children_classroom_zagreb_3-4_102019_fr.pdf
- Pfarrwaller, E. Meynard, A. (2012). Être migrant et adolescent : Quelles actions préventives proposer ? *Revue Médicale Suisse*, 8, 1272-1278.
- Piterbraut-Merx, T. (2020). Enfance et vulnérabilité. Ce que la politisation de l'enfance fait au concept de vulnérabilité. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 57.
- Pörtner, H.-O., Roberts, D. C., Adams, H., Adler, C., Aldunce, P., Ali, E., ... Ibrahim, Z. Z. (2022). *Climate change 2022 : Impacts, adaptation and vulnerability*. IPCC, Pays-Bas. <https://edepot.wur.nl/565644>
- Romano, H. (2015). Clinique post-traumatique et milieu scolaire. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (Eds.), *La mort à l'école : Annoncer, accueillir, accompagner*. (pp.187-198). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Romano, H. (2015). Quand la mort survient à l'école : gestion de crise. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (Eds.), *La mort à l'école : Annoncer, accueillir, accompagner*. (pp.149-167). Paris, France : De Boeck Supérieur.

- Rousseau, C., Benoit, M., Gauthier, M.-F., Lacroix, L., Alain, N., Viger Rojas, M., Moran, A., et Bourassa, D. (2007). Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: A pilot study. *Clinical child psychology and psychiatry*, 12(3), 451-465. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1359104507078477>
- Rousseau, C., et Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(3), 533-549.
- Roussillon, R. (2010). Precarity and Identity Vulnerability at Adolescence. *Adolescence*, 28(2), 241-252.
- Sanchis Zozaya, J. (2022). Deuils et vécus traumatiques chez les jeunes migrants forcés : un travail de tissage pour bien les accueillir. Dans C. Fawer Caputo et J. Cherblanc (Eds.), *Mort et deuils en milieux scolaires. Regards pédagogiques, cliniques et socioculturels*. (pp.231-244). Neuchâtel, Suisse : Alphil Presses universitaires suisses.
- Silove, D., Ventevogel, P., et Rees, S. (2017). The contemporary refugee crisis: An overview of mental health challenges. *World psychiatry*, 16(2), 130-139. <https://doi.org/10.1002/wps.20438>

Rapport d'organisations

- Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (n.d.). *Global Report on internal displacement 2021 : Déplacement interne et changement climatique*. https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/2021-11/GRID21_FR_LR.pdf
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2022). *MID-YEAR TRENDS: 2022*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/635a578f4/mid-year-trends-2022>

Mémoires professionnels

- Asllani, R. (2021). *Les conceptions de rôle des enseignant-e-s qui accompagnent un-e élève atteint-e de maladie grave*. Haute École Pédagogique Vaud, Lausanne.
- Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés*. Université de Montréal,
- Tu An Pham, M. (2022). *Le sentiment d'auto-efficacité des enseignant-e-s dans l'accompagnement du deuil à l'école*. Haute École Pédagogique Vaud, Lausanne.

Sites et Article internet

- Asile/Protection contre la persécution. État de Vaud. (s.d). <https://www.vd.ch/themes/population/population-etrangere/asile> (consulté le 9 avril 2023).
- Convention relative au statut des réfugiés. Fedlex. (s.d). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1955/443_461_469/fr (consulté le 12 avril 2023).
- Les élèves qui parlent une autre langue (allophones). État de Vaud. (s.d.). <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/les-eleves-qui-parlent-une-autre-langue-allophones> (consulté le 11 avril 2023).
- Structure d'accueil dans le canton de Vaud. AVESAC. (s.d.). <http://www.avesac.ch/structures-daccueil.html> (consulté le 10 avril 2023).
- Migration et déplacements forcés. Migration Data Portal. (2002). <https://www.migrationdataportal.org/fr/themes/migration-et-deplacements-forces> (consulté le 18 avril 2023).
- Déclaration universelle des droits de l'Homme du 10 décembre 1948. Article 26. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/> (consulté le 12 mai 2023).
- CAS FLS - descriptif candidats 2021-2023. Haute École Pédagogique du canton de Vaud. (2021). <https://etudiant.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-pg/programme-formation/CAS-FLS-descriptif-candidats-2021-2023-fpg-hep-vaud.pdf> (consulté le 18 avril 2023).
- Services de psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire (PPLS). État de Vaud. (s.d.). <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/psychologie-psychomotricite-et-logopedie-en-milieu-scolaire/services-ppls> (consulté le 18 avril 2023).
- Unité PSPS. État de Vaud. (s.d.). <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-jeunesse-de-lenvironnement-et-de-la-securite-djes/direction-generale-de-lenfance-et-de-la-jeunesse-dgej/unite-psps/> (consulté le 18 avril 2023).
- Interprétariat communautaire. Appartenances. (s.d.). <https://www.appartenances.ch/activites/interpretariat-communautaire/> (consulté le 18 avril 2023).
- Mission. EVAM. (2023). <https://www.evam.ch/qui-sommes-nous/mission/> (consulté le 18 avril 2023).
- Unité de l'enseignement des mineurs non-accompagnés (UMA). État de Vaud. (s.d.). <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/uma/> (consulté le 18 avril 2023).

Support de cours

Fawer Caputo, C. (2022). *Le deuil chez l'enfant, l'adolescent-e et l'adulte* (MSSH39 - Mort et deuil en milieu scolaire) [Slides PowerPoint]. Support de cours non publié, Haute École Pédagogique Vaud, Lausanne.

Chartes, lois, règlements

Déclaration universelle des droits de l'Homme du 10 décembre 1948. Article 26. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/> (consulté le 12 février 2023).

Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) du 7 février 2011. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf (consulté le 10 février 2023).

8. Annexes

Annexe I : Éléments favorisant ou non le travail de deuil

Éléments favorisant le travail de deuil	Éléments défavorisant le travail de deuil
L'attachement préalable stable à l'objet. La personnalité indépendante, autonome, antérieure à la perte. La préparation à la perte (perte annoncée ou anticipée). La matérialité de la mort : la vue du cadavre, les adieux. Le discours sur la perte. Les deuils sereins des membres de la famille ou, pour l'enfant, des adultes signifiants. La signification positive de la perte. L'accompagnement dans la perte. La présence de rituels de deuil. La non-responsabilité dans la perte.	L'attachement préalable excessivement ambivalent à l'objet. La personnalité dépendante (angoisses de séparation) antérieure à la perte. La perte subite et/ou violente. La disparition sans traces. Le silence sur la perte. Les deuils compliqués ou pathologiques des membres de la famille ou, pour l'enfant, des adultes signifiants. Le non-sens ou l'absurdité de la perte. La solitude dans la perte. L'absence de rituels de deuil. La responsabilité directe ou indirecte dans la perte.

Tableau 4 : Éléments favorisant ou non le travail de deuil.

Papazian-Zohrabian, G. (2015). Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (Eds.), *La mort à l'école : Annoncer, accueillir, accompagner*. (pp.249-270). Paris, France : De Boeck Supérieur, p.257.

Annexe II : Questions d'entretien avec les enseignants des classes d'accueil vaudois

Informations sur l'enseignant(e).

1. *Dans quels types de classes enseignez-vous ?*
2. *Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce type de classe ?*

Informations sur les élèves issus de l'immigration de guerre et ayant vécu des traumatismes.

3. *Travaillez-vous avec des élèves issus de l'immigration de guerre et ayant vécu des traumatismes, des deuils importants (famille, amis, etc.), des parcours migratoires longs et compliqués, des séparations ou deuils, etc ? Cette année ou les années précédentes (il y a 1 ou 2 ans) ?*
4. *Au fil des années avez-vous souvent ce type d'élèves dans vos classes ? Ont-ils augmenté ces dernières années ?*

5. *Quelles sont les histoires de ces élèves ? Pourriez-vous nous citer quelques traumatismes que les élèves vous ont partagés ?*

Observation des élèves en classe.

6. *Avez-vous parfois observé de quelconques troubles de comportements ou émotionnels, des difficultés, des signes de traumatismes de la part de ces élèves ? Cela arrive-t-il fréquemment ?*

7. *Y a-t-il des éléments déclencheurs à ces comportements ? Avez-vous trouvé des moyens pour éviter les éléments déclencheurs ?*

8. *Quels sont les comportements sociaux et scolaires des élèves ? Ces élèves, ont-ils de la facilité à s'intégrer au reste de la classe ? Cela évolue-t-il au cours du temps ? Avez-vous trouvé des moyens pour mieux les intégrer ?*

9. *Quel est l'effet de l'école sur la résilience de ces élèves (effet positif ou négatif) ?*

10. *Observez-vous un impact sur les apprentissages des élèves ? Que faut-il mettre en place*

Enseignement

11. *Êtes-vous seul à enseigner à ces élèves ou au contraire êtes-vous plusieurs enseignants par classe ? Pensez-vous que cela soit bien ou pas bien ?*

12. *Est-ce que les informations importantes concernant ces élèves vous ont été transmises en amont ? Lorsque vous n'avez pas toutes les informations entreprenez-vous de les rechercher personnellement ou est-ce que parfois les élèves se confient à vous ?*

13. *Savez-vous s'il existe dans votre établissement une directive ou un protocole d'accompagnement de ces élèves ? Sont-ils clair et précis ?*

14. *Selon vous quel est le rôle de l'enseignant(e) avec ces élèves ?*

15. *À quoi faut-il faire attention ?*

16. *Existe-t-il des situations ou des comportements à éviter avec ces élèves pour ne pas déclencher des reviviscences ? Comment avez-vous appris à les éviter ?*

17. *Quels sont les éléments importants à observer en classe qui permettent de diagnostiquer un traumatisme ou une future crise chez un élève ?*

18. *Est-ce que les symptômes sont les mêmes chez tous les élèves ?*

19. *Que mettez-vous en place pour aider ces élèves que ce soit individuellement ou en groupe classe ?*

20. *Lors des crises, que mettez-vous en place pour rassurer et calmer l'élève ?*
21. *Est-ce que des activités sont mises en place pour favoriser le deuil ou pour aborder les sujets sensibles à la mort ?*
22. *Quel est le travail à faire ou à mettre en place en dehors des heures d'enseignement pour vous occuper de ces élèves ? Est-il conséquent ?*
23. *Collaborez-vous avec des acteurs internes et/ou externes à l'établissement scolaire pour aider vos élèves ? Est-ce à vous d'entreprendre ces démarches ? Est-ce important ?*
24. *Collaborez-vous avec les parents des élèves ? Si oui, dans quelles mesures ? Ce contact est-il facile ?*

Enseignant

25. *Votre formation HEP, vous a-t-elle apporté un support utile pour travailler avec ces élèves ? Ou alors avez-vous appris lors de formations complémentaires ou es plutôt sur le tas avec vos années d'expériences d'enseignement ?*
26. *Si oui quelles sont ces formations qui vous ont été utiles ? Quelles sont les expériences qui vous ont été utiles ?*
27. *Selon vous que faudrait-il changer ou mettre en place pour améliorer les formations dans le but de préparer au mieux les futurs enseignants à s'occuper au mieux de ces élèves ?*
28. *Avez-vous ressenti des moments d'incertitude et de doute ?*
29. *Vous êtes-vous parfois senti démuni face à certaines situations que ce soit à vos débuts ou maintenant ? Dans quelles situations et pourquoi ? Comment avez-vous surmonté vos moments de doute et vos difficultés ?*
30. *Certaines situations difficiles ont-elles nécessité une aide (psychologique, de travail, autre) ou un soutien de la part des collègues, de la direction, de proches ou autre ? Si oui, dans quelles mesures ? Est-ce que cette aide et ce soutien vous ont été précieux ?*
31. *Quelles ont été vos difficultés principales lors de votre enseignement avec des élèves IIATPT ?*
32. *Avez-vous reçu des conseils ou de l'aide de la part de collègues ou d'enseignants extérieurs lors de vos débuts (coaching) ?*
33. *Aujourd'hui, vous sentez-vous compétent.e et efficace (auto-efficacité) ?*

34. *Globalement, êtes-vous satisfait.e de ce que vous avez mis en place pour accompagner les élèves IIATPT ?*

35. *Quelles sont les aptitudes à avoir ou à développer lorsqu'on est enseignant spécialisé avec de tels élèves ?*

Fin de l'interview

36. *Aujourd'hui, aviez-vous des besoins ou des demandes particuliers pour vous aider dans votre exercice ?*

37. *Quels sont vos conseils pour les nouveaux enseignants qui souhaiteraient travailler avec des élèves IIATPT ?*

38. *Voulez-vous ajouter quelque chose ?*

Annexe III : Extrait de l'entretien avec l'enseignante 1 — Retranscription

Dans quels types de classes enseignez-vous ?

Collège en milieux urbains. Alors j'enseigne à des classes d'accueil pour élèves ukrainiens de la 9ème à la 11ème ? Donc j'ai douze élèves entre 12 et 16 ans. Cette classe vient d'être créée cette année et c'est pourquoi je viens d'être engagé pour enseigner dans cette classe.

Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce type de classe ?

Je viens de commencer, ça fait quatre mois depuis le mois d'août.

Et que faisiez-vous avant ?

Oui, je donnais des cours de français aux adultes. Je donnais des cours de sciences aussi parce que je suis biologiste à la base. Donc cours de sciences aux universitaires, cours de biologie pour les jeunes adultes.

Travaillez-vous avec des élèves issus de l'immigration de guerre et ayant vécu des traumatismes, des deuils importants, des parcours migratoires longs et compliqués, des séparations ou deuils ?

Oui, je travaille avec des élèves ukrainiens qui sont issus de l'immigration de guerre et qui ont pu ou qui ont vécu des traumatismes, des deuils importants et des parcours migratoires longs et compliqués.

Quelles sont les histoires de ces élèves ?

Alors la plupart des élèves sont arrivés en Suisse en voiture. Ils ne sont pas tous arrivés en même temps, certains sont arrivés au début du conflit, mais la majorité est arrivée plus tard et nous avons encore des arrivées. Donc ils ont dû traverser plusieurs frontières en voiture. Certains ont dormi dans leur voiture pendant plusieurs jours, sans, vraiment, savoir où est-ce qu'ils allaient atterrir. Finalement, ils sont restés en Suisse et la plupart sont là avec leur famille. En fait une grande majorité habite X, dans un foyer. C'est un ancien hôpital et la majorité vit dans la même chambre avec leurs parents. Certains partagent des cuisines, d'autres pas. Mais ils sont nombreux à venir d'une région qui a été complètement bombardée. Donc ils ont perdu leur maison, ils ont perdu leur école. Tous leurs amis sont dispersés dans plusieurs endroits du monde. Et beaucoup d'entre eux ont encore la famille qui est restée sur place parce qu'ils n'ont pas forcément le droit de quitter le pays. Ce sont seulement les familles dont le père a trois jeunes enfants qui ont le droit de partir du pays, ou alors les mamans qui sont parties seules

avec leurs enfants. Mais il y en a beaucoup qui ont leurs grands-parents encore là-bas et qui n'ont plus d'électricité, et plus de chauffage. Et certains pères sont soldat au front. Donc les élèves s'inquiètent beaucoup. Ils s'inquiètent quotidiennement de ce qui se passe dans leur Pays ? Au début, ils pensaient pouvoir tous retourner très vite chez eux. Et depuis quelques semaines, ils ont commencé à réaliser qu'ils seront obligés de rester et s'intégrer en Suisse. Donc ils ont tout leur avenir qui est chamboulé. En fait, ils pensaient rentrer continuer leurs études chez eux et finalement, ils doivent remettre en cause leur suite, leur parcours, parce que le gymnase est très différent en Suisse. Il y en a deux qui voulaient faire médecine en chirurgie, ils ont déjà l'âge pour être au gymnase, mais n'ont pas le bon niveau de français et risquent de perdre quelques années. Et cela les préoccupe quand même pas mal. Il y en a d'autres qui ne sont pas du tout préoccupés par leur avenir. Ils sont en plein choc, en plein déni. Ces élèves ont beaucoup de peine à se concentrer. Il y en a beaucoup qui ont atterri dans des foyers et ensuite ils ont trouvé un appartement, ce qui a eu pour conséquence qu'ils ont déménagé de ville plusieurs fois et ont dû changer plusieurs fois d'école dans des régions différentes de Suisse avant de se retrouver dans ce collège. Et finalement, ils se sont retrouvés dans la classe d'accueil ici, donc ils se disent qu'ils vont sûrement redéménager. Donc ils n'arrivent pas vraiment à avoir une attache. Ou alors ils font exprès de ne pas trop s'attacher aussi. Les élèves s'entendent tous très bien entre eux, donc socialement ça va bien. Beaucoup habitent dans le même foyer et se connaissaient parfois avant de venir dans la classe. Donc ça aide peut-être aussi de former un bon groupe classe ? Ils se soutiennent entre eux, car ils vivent la même chose (guerre et conflit). Mais c'est vrai que les parents n'ont pas forcément de discours, ils ne savent pas ce qui va se passer par la suite. On voit qu'avec la famille aussi, ils n'ont pas forcément envie de rester non plus et voudraient rentrer si possible en Ukraine. Et ça, ce n'est pas très clair dans la famille, ce qui va se passer ? C'est difficile, même pour les parents, de les forcer à se concentrer et de s'intégrer. Beaucoup veulent réussir leur certificat de fin d'année ukrainien et donc suivent en parallèle aussi l'école ukrainienne. Donc quelquefois ils me demandent pendant les heures de classe, s'ils peuvent faire un test, s'ils peuvent appeler la maîtresse. Ils sont souvent fatigués et épuisés, car suivre deux écoles différentes n'est pas facile. Certains sont épuisés et travaillent beaucoup le weekend sur leurs cours. Il y en a qui ont 2-3 h de devoirs à faire quand ils arrivent à la maison. Beaucoup sont très fatigués par le cumul entre les deux écoles. Donc c'est un peu délicat. On ne sait pas trop jusqu'où on peut les pousser justement jusqu'où on peut les motiver, les soutenir. Mais à un moment donné, il faut les pousser pour qu'ils apprennent aussi. Donc c'est là où c'est difficile de trouver la limite, où il faut être un peu strict, mais pas trop. Mais on a vu récemment les parents, on a eu des entretiens avec les parents et là, on a pu vraiment leur

demander le feu vert pour pousser leurs enfants à apprendre le français. Les trois premiers mois, étaient difficiles, car il fallait qu'ils s'adaptent à la nouvelle vie, aux nouvelles personnes et aux nouveaux copains, apprendre les bases du français. Mais maintenant qu'ils sont adaptés.

Pourriez-vous nous citer quelques traumatismes que les élèves vous ont partagés ?

Oui, il y en a beaucoup qui ont perdu leur maison, leur école. Ils n'ont pas eu de traumatisme physique. Certains sont partis avant qu'il y ait des bombardements chez eux, mais pas tous ! Lorsqu'ils voient les photos de leur région détruite sur internet, cela est extrêmement difficile pour eux. Il y en a un qui a eu un traumatisme psychologique parce qu'il avait déjà vécu la guerre en 2014 en Crimée. Apparemment, il vivait dans une région proche de cette guerre. Donc ils ont dû partir une première fois de chez eux puis ont dû déménager une deuxième et une troisième fois. Et récemment, lorsqu'ils étaient à Kiev leur maison s'est fait bombarder. Cet élève m'a même montré les photos de sa maison qui a été bombardée.

Quels étaient les syndromes ou les signes de traumatismes de cet élève ?

Il a des troubles d'attention assez sévère. J'ai reçu le bilan psychologique de la part de la maman, c'est vrai qu'il est marqué aussi qu'il était prématuré et qu'il a eu des problèmes un petit peu toute sa vie. Mais la guerre a aggravé cela, dans le sens où, il a arrêté de parler pendant cinq ans. Donc c'est quand même un traumatisme. Je n'ai pas eu tous les détails, donc je ne sais pas s'ils ont quand même vécu peut-être des bombardements ou quelque chose, mais d'arrêter de parler pendant cinq ans et puis recommencer à parler ce n'est pas rien. Et puis il est arrivé en Suisse, ce qui ne l'a pas aidé. Donc là, c'est vrai qu'il a vécu plusieurs traumatismes psychologiques, je pense. En Suisse, il parle. C'est intéressant parce que c'est un des élèves qui a la meilleure prononciation de tous. Je pense qu'il a dû tellement travailler sur sa prononciation qu'il a vraiment développé l'écoute. De plus, il a un trouble de l'attention énorme et il ne va jamais réussir à copier ce qui est au tableau. Même si je fais vraiment attention de faire des couleurs différentes et de ne pas trop écrire à la fois. Mais si je ne suis pas à côté de lui, il ne va rien écrire dans son livre. Il faut vraiment que je sois toujours derrière lui. Il est distrait. Il est tout de suite distrait. Dès que quelqu'un parle, il va regarder, écouter et il oublie qu'il y a une tâche à faire. Donc il n'arrive pas à rester concentré sur quelque chose très longtemps et il a aussi des soucis de dyslexie. Et c'est fatigant pour lui d'écrire en une autre langue.

Concernant la plupart des élèves dans la classe, il y a quand même ce manque de motivation. Ils sont quand même encore sous le choc, inquiet et traumatisé de ce qui peut leur arriver à l'avenir. Donc ils ne sont pas vraiment motivés.

Y a-t-il des éléments déclencheurs pouvant amener à des crises ou à des difficultés ?

Non, pas dans cette classe. À part justement, s'ils voient un drapeau russe, le mot russe ou du russe écrit quelque part alors là ils s'énervent un petit peu. Alors ils prennent un stylo et ils barrent le mot ou écrivent en ukrainien à la place. Puis on continue la leçon. Dans ce n'est pas traumatisant.

Au début lorsqu'il y avait des bruits d'avions de chasse qui volaient. Alors là, ils se levaient tous, puis allaient regarder à la fenêtre. Mais ils n'étaient pas forcément dans un grand état de panique. Ils ne se cachaient pas sous la table.

...

9. Mots clés et Résumé

Mots clés

École, migration, réfugié, parcours complexe, traumatisme, enseignant, rôle, difficultés, accueil, accompagnement, ressources

Résumé

Chaque année, de nombreux enfants sont contraints de quitter leur pays d'origine en raison de conflits armés, de catastrophes naturelles, de famine ou d'une extrême pauvreté. Tout au long de leur parcours migratoire, ils accumulent une série de traumatismes, qui se prolongent même après leur arrivée dans le pays d'accueil, ayant souvent des conséquences néfastes sur leur santé mentale. Il est crucial de prendre en charge rapidement les enfants traumatisés afin de favoriser leur résilience de manière efficace. Comme l'enfant passe beaucoup de temps à l'école, le rôle de l'enseignant est essentiel et consiste à accueillir l'élève, à détecter les signes de traumatisme et à l'accompagner de manière adaptée.

Ce travail de recherche se concentre sur les conceptions de rôle et les difficultés rencontrées par les enseignants des classes d'accueil qui accompagnent des élèves issus de l'immigration et potentiellement traumatisés. Des entretiens ont été menés auprès d'enseignants exerçant dans ces classes afin d'explorer plusieurs aspects clés. L'objectif était d'identifier la capacité des enseignants à détecter en classe les élèves ayant vécu des traumatismes, les aménagements d'accompagnement qu'ils mettent en place, leur sentiment d'auto-efficacité dans leur travail et leur collaboration efficace avec d'autres intervenants pour aider les élèves traumatisés.

L'analyse des données collectées révèle que les enseignants interrogés font preuve d'engagement, d'empathie et de bon sens lorsqu'il s'agit de soutenir leurs élèves. Cependant, certaines pratiques pourraient être améliorées en fournissant des directives et des formations supplémentaires aux enseignants. Ces mesures leur permettraient de mieux appréhender et anticiper les besoins spécifiques des élèves traumatisés, de repérer de manière plus efficace les symptômes de mal-être chez tous leurs élèves, d'acquérir une meilleure connaissance des stratégies d'accompagnement, et de se sentir plus à l'aise pour aborder des sujets délicats. De plus, les enseignants ont exprimé le besoin de recevoir davantage de ressources matérielles et temporelles lorsqu'ils font face à des situations complexes et délicates. Finalement, des recommandations sont proposées aux enseignants afin de les aider dans leurs pratiques d'accompagnement des élèves réfugiés et traumatisés.