

L'accompagnement des élèves endeuillé·es par les enseignant·es au secondaire 1 : expérience, limites, collaboration et besoins

Master enseignement secondaire 1

Mémoire

Rédigé par : Sandra Suter (p57191) et Céline Mury (p61887)

Date : 25.08.26

Directrice : Christine Fawer Caputo

Jury : Stéphanie Dubosson

Remerciements

Nous souhaitons adresser notre sincère gratitude à l'ensemble des professionnel·les qui ont accepté de participer à cette recherche. Nous les remercions pour le temps qu'ils·elles nous ont consacré, la richesse de leurs partages, ainsi que la confiance qu'ils·elles nous ont accordée. Leur contribution a été essentielle à la réalisation de ce mémoire.

Nous tenons également à exprimer notre sincère reconnaissance à notre directrice de mémoire, la professeure Christine Fawer Caputo, pour son accompagnement bienveillant, la qualité de ses conseils, la pertinence de ses questionnements et sa disponibilité tout au long de cette recherche. Son regard à la fois exigeant et encourageant nous a permis d'enrichir notre réflexion et de mener à bien ce travail.

Nous remercions l'experte de ce mémoire, Stéphanie Dubosson, pour le temps consacré à sa lecture et l'intérêt porté à notre travail.

Nous adressons également nos remerciements à Margot Dalloyeau pour sa relecture attentive et ses remarques constructives.

Enfin, nous remercions chaleureusement nos familles et nos ami·es pour leur soutien, leur patience et leurs encouragements tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Note au lectorat

Dans ce mémoire, nous avons fait le choix de l'écriture inclusive afin de rendre visible l'ensemble des personnes concernées. Ce choix rédactionnel est appliqué de manière cohérente dans l'ensemble du document.

Déclaration concernant l'utilisation d'outils numériques

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, nous avons eu recours, de manière limitée et conformément aux articles 18 à 20 de la Directive 05_05, à l'outil d'intelligence artificielle générative ChatGPT pour la reformulation linguistique, l'amélioration de la fluidité rédactionnelle et la vérification orthographique et grammaticale du texte. L'outil d'intelligence artificielle Upmeet a aussi été mobilisé pour la retranscription automatique des entretiens semi-directifs menés dans le cadre de ce mémoire, dont le contenu intégral a été relu et vérifié manuellement par nos soins avant l'analyse. Finalement, l'intelligence artificielle générative Claude a également été utilisée pour la mise en page de la proposition de prolongement (poster). Les contenus scientifiques, les choix méthodologiques, l'analyse des données et l'interprétation des résultats relèvent exclusivement de notre responsabilité.

Table des matières

1.	Introduction	4
2.	Cadre théorique	5
2.1.	Le deuil : définition	5
2.2.	Le deuil chez les adolescent·es : spécificités et processus	6
2.3.	L'orphelinage et la perte parentale : chiffres et impacts sur la vie de l'adolescent·e	8
2.4.	Deuil et scolarité : impacts sur les apprentissages de l'adolescent·e	10
2.5.	Les aménagements pédagogiques possibles	12
2.6.	L'enseignant·e dans l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e : le rôle, les limites et difficultés	14
2.7.	Les besoins du corps enseignant	19
2.7.1.	Un besoin de formation	19
2.7.2.	Un besoin de repères institutionnels	20
2.7.3.	Un besoin de soutien émotionnel	20
2.7.4.	Un besoin de collaboration et de clarification des rôles	21
2.8.	Les autres acteur·ices de l'établissement	21
3.	Problématique	22
4.	Hypothèses	23
5.	Méthodologie	24
5.1.	Explication de la méthodologie	24
5.2.	Échantillonnage	24
5.3.	Recueil de données et codage	25
5.4.	Présentation des participant·es	27
6.	Analyse	28
6.1.	Axe 1 : Les ressources personnelles et expérientielles mobilisées par les enseignant·e·s	28
6.1.1.	Les qualités humaines comme ressources dans l'accompagnement	28
6.1.2.	L'expérience professionnelle comme ressource	29
6.1.3.	Une posture éducative fondée sur l'accompagnement	30
6.1.4.	Synthèse et mise en lien avec le cadre théorique	32
6.2.	Axe 2 : Le sentiment de dénuement et d'insécurité professionnelle des enseignant·es	32
6.2.1.	Un manque de formation face au deuil	33
6.2.2.	Un sentiment de dénuement et d'insécurité professionnels	33
6.2.3.	Composer avec les incertitudes	34
6.2.4.	Synthèse et mise en lien avec le cadre théorique	36
6.3.	Axe 3 : La collaboration entre les différent·es acteur·ices scolaires	37
6.3.1.	Collaboration verticale : une transmission d'informations qui diffère selon les situations	37
6.3.2.	Collaboration horizontale : une coordination parfois limitée	40
6.3.3.	Collaboration avec la famille perçue comme efficace	41
6.3.4.	Conditions jugées favorables à la collaboration : communication et accompagnement verticaux et horizontaux	42
6.3.5.	Synthèse et mise en lien avec le cadre théorique	44

6.4.	Axe 4 : Les besoins exprimés par les enseignant·es	45
6.4.1.	Besoins en formation	45
6.4.2.	Besoins de cadres institutionnels clairs	48
6.4.3.	Besoins de soutien émotionnel	49
6.4.4.	Une limite du rôle construite individuellement plutôt que clarifiée institutionnellement	51
6.4.5.	Synthèse et mise en lien avec le cadre théorique	52
7.	Discussion	54
7.1.	Hypothèse 1 - Des ressources personnelles et expérientielles	54
7.2.	Hypothèse 2 - Le sentiment de dénuement et d'insécurité professionnelle ...	55
7.3.	Hypothèse 3 - La collaboration entre les différent·es acteur·ices scolaires ...	55
7.4.	Hypothèse 4 - Les besoins exprimés par les enseignant·es	56
7.5.	Limites de la recherche	57
7.6.	Pistes de prolongement	57
8.	Conclusion.....	58
9.	Bibliographie	59
10.	Annexes	64
10.1.	Annexe 1 : Formulaire vierge d'identité et de consentement des personnes interrogées	64
10.2.	Annexe 2 : Guide d'entretien - Enseignant·es, médiateur et doyenne ayant accompagné un·e élève endeuillé·e	66
10.3.	Annexe 3 : Guide d'entretien - Infirmière scolaire de l'établissement.....	69
10.4.	Annexe 4 : Guide d'entretien - Directeur de l'établissement.....	72
10.5.	Annexe 5 : proposition de prolongement (poster)	75

1. Introduction

La perte d'un proche peut profondément bouleverser le parcours scolaire d'un·e adolescent·e, tant sur le plan affectif que sur celui des apprentissages (Clerc et al., 2021 ; Fawer Caputo, 2015a). Dans ce contexte, les enseignant·es sont souvent des adultes de référence pour les élèves endeuillé·es, notamment en raison de leur présence quotidienne et du lien de confiance qu'ils·elles développent avec eux·elles (Fawer Caputo, 2015a). Malgré la place privilégiée qu'ils·elles occupent auprès des élèves, la littérature montre que de nombreux·ses enseignant·es se sentent insuffisamment préparé·es à accompagner le deuil en milieu scolaire. Le manque de formation, l'absence de repères institutionnels, ainsi que la charge émotionnelle de ces situations contribuent à un sentiment de dénuement et d'insécurité professionnelle (Dyregrov et al., 2013 ; Fawer Caputo, 2019 ; 2022).

Ces constats, largement documentés par la littérature scientifique, font également écho à nos parcours respectifs. Mon intérêt pour cette thématique est né d'une expérience vécue durant mon adolescence (Sandra). Lorsqu'une camarade de classe très proche a perdu sa mère, aucun espace de parole n'a été proposé aux élèves. Ce silence témoignait d'une réalité plus large : celle d'un sujet peu abordé dans le contexte scolaire. J'ai retrouvé ce constat plus tard dans les travaux de Bacqué (1997 ; 2021) sur la pédagogie de la mort et du deuil. Cette interrogation s'est ravivée lors de ma reconversion dans l'enseignement secondaire 1, quand j'ai appris, à la fin de l'année scolaire seulement, qu'une de mes élèves avait perdu son père. De mon côté (Céline), une camarade de classe est décédée dans d'atroces circonstances durant ma scolarité. Durant mon cursus, j'ai également rencontré des camarades gravement malades ou orphelin·es d'un·e parent, ce qui m'a poussée à m'interroger sur l'utilité et la pertinence des dispositifs d'accompagnement mis en place pour accompagner les élèves dans ces diverses situations. Cette réflexion s'est prolongée dans ma pratique professionnelle. Ayant débuté ma carrière en classe d'accueil, j'y ai côtoyé des élèves mineur·es non accompagné·es ou en situation familiale complexe, sans jamais disposer de protocoles ou de ressources concrètes pour les accompagner.

Bien que nos parcours personnels et professionnels soient différents, ils nous ont amenées à partager les mêmes interrogations quant à l'accompagnement des élèves endeuillé·es en milieu scolaire : quelle est la place de l'enseignant·e auprès d'un·e élève endeuillé·e ? De quelles ressources les professionnel·les disposent-ils·elles pour accompagner ces situations ? Comment s'organise la collaboration entre les différent·es acteur·rices de l'établissement scolaire ? Ces questionnements font écho aux travaux de Dyregrov et al. (2013), de Clerc et al. (2021) et de Fawer Caputo (2019 ; 2022), qui mettent en évidence le manque de préparation des enseignant·es face au deuil en milieu scolaire.

C'est de cette réflexion commune qu'est née la présente recherche, qui porte sur l'expérience des enseignant·es du secondaire 1 exerçant dans un établissement scolaire du canton de Vaud (Suisse) et ayant accompagné un·e élève endeuillé·e. Elle vise à mieux comprendre leur vécu en mettant en lumière les difficultés rencontrées, les ressources mobilisées, les besoins exprimés, ainsi que la place de la collaboration dans cet accompagnement. Notre question de recherche est donc la suivante : Comment les enseignant·es du secondaire 1 ayant accompagné un·e élève endeuillé·e décrivent-ils·elles leur expérience professionnelle, les difficultés et ressources rencontrées, leurs besoins, ainsi que la collaboration avec les différent·es acteur·ices scolaires ? À travers cette démarche, ce mémoire souhaite contribuer à une meilleure compréhension de l'expérience des enseignant·es dans l'accompagnement d'élèves endeuillé·es et nourrir la réflexion sur les conditions permettant de mieux soutenir les professionnel·les amené·es à faire face à ces situations.

2. Cadre théorique

Dans un premier temps, ce cadre théorique propose de définir le deuil et ses spécificités à l'adolescence avant d'aborder la question de l'orphelinage et de ses répercussions sur la scolarité. Il s'intéresse ensuite à situer le rôle de l'enseignant·e dans l'accompagnement de l'élève endeuillé·e, les besoins qu'il·elle peut exprimer, ainsi que la place des autres acteur·ices de l'établissement scolaire.

2.1. Le deuil : définition

« Le deuil ne se compare jamais, chacun le vit à sa façon et il n'y a pas de mauvais deuil. » (Masson, 2024, p. XXII). Cette citation souligne à la fois le caractère universel et singulier du deuil : universel car chaque être humain y est confronté, singulier parce que chacun·e le vit différemment.

Sur le plan étymologique, Philippin (2006) rappelle que le terme « deuil » provient du latin *dolere* qui signifie souffrir (p. 163). Il précise ainsi que « le deuil se vit dans la souffrance, bien qu'il soit un phénomène normal et universel » (Philippin, 2006, p. 163). Le deuil s'inscrit donc dans une expérience de souffrance qui survient à la perte « d'une personne aimée, d'un idéal, d'un animal, d'un objet ou autre » (Philippin, 2006, p. 163). Cette conception selon laquelle la perte peut concerner aussi bien un être vivant qu'une réalité plus symbolique se retrouve déjà dans les travaux de Freud. Considéré comme l'un des précurseurs de l'étude du deuil (Beroud et al., 2014), celui-ci le définit comme « la réaction à la perte d'un être aimé, ou bien d'une abstraction qui lui est substituée, comme la patrie, la liberté, un idéal, etc. » (Freud, 1917/2011, p. 45). Cette définition élargit la compréhension du deuil au-delà du seul décès

d'un·e proche et met en évidence le rôle central de l'investissement affectif dans l'expérience de la perte.

Par la suite, Hanus (1998) souligne le caractère complexe et polysémique du deuil. Selon lui, le deuil peut être compris à la fois comme un état, « être en deuil » (Hanus, 1998, p. 16) ; comme un ensemble de manifestations visibles, telles que les rituels ou l'expression du chagrin, « porter le deuil » (Hanus, 1998, p. 16) ; mais également comme un processus psychique qui permet à la personne de s'adapter progressivement à la perte et à l'absence, « faire son deuil » (Hanus, 1998, p. 16).

Plusieurs chercheur·euses ont considéré le deuil comme un processus linéaire (Kübler-Ross, 1969), élément fortement critiqué par les recherches actuelles et modernes. Dans cette perspective, Fauré (2019) décrit quatre grandes phases fréquemment observées chez les personnes endeuillées. La première correspond à un état de « choc et de sidération » face à la perte, durant lequel la personne peut avoir de la difficulté à réaliser la réalité de l'événement (Fauré, 2019, p. 55). La deuxième phase est marquée par « la fuite et la recherche » de la personne disparue, accompagnées d'émotions intenses comme la tristesse, la colère, la culpabilité ou encore l'anxiété (Fauré, 2019, p. 69). La troisième phase correspond à une période de « déstructuration » où la personne endeuillée peut ressentir un profond vide, une perte de repères et une désorganisation psychique importante (Fauré, 2019, p. 95). Enfin, la quatrième phase renvoie à une forme de « reconstruction » progressive permettant à l'individu de réinvestir progressivement sa vie, ses relations et ses projets tout en intégrant l'absence de la personne décédée (Fauré, 2019, p. 140). Fauré (2019) rappelle toutefois que le deuil ne suit pas une évolution linéaire et que chaque individu·e vit ce processus de manière personnelle et singulière :

J'ai tenté d'être le plus complet possible, en envisageant le plus grand nombre de cas de figure possible : mais si vous retrouvez des éléments qui vous sont familiers, d'autres vous seront totalement étrangers ; certains même n'apparaîtront jamais au cours de votre deuil. Gardez donc toujours la juste distance entre ce qui est écrit et ce que vous vivez. C'est votre expérience quotidienne qui prime avant tout. (p. 53)

Ainsi, le deuil apparaît comme un processus complexe, évolutif et profondément personnel. S'il constitue une réaction normale à une perte significative, ses manifestations, son intensité et son évolution varient d'un·e individu·e à l'autre. Cette singularité invite à considérer chaque expérience de deuil dans sa spécificité plutôt qu'à travers un modèle unique ou universel.

2.2. Le deuil chez les adolescent·es : spécificités et processus

L'adolescence constitue une période de nombreux changements et de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Hanus (1999) souligne qu'elle « est aussi un temps troublé du fait de la rapidité relative des changements importants et multiples qui s'y effectuent » (p. 177). Ces changements sont à la fois physiques, psychiques et identitaires (Hanus, 1999). Par ces

multiples changements rapides et complexes à vivre, cette phase de transition est souvent rattachée à une « impression de déséquilibre et de crise » (Hanus, 1999, p. 177).

Dans ce contexte, l'adolescent·e est déjà confronté·e à une série de pertes comme le décrit Romano (2017) :

C'est un moment de son développement où de multiples pertes s'annoncent, en particulier la perte de ses repères corporels préalables en raison de bouleversements liés à la puberté et la perte des repères relationnels avec ses parents en lien avec les processus d'individuation et d'autonomisation qui lui permettront de s'inscrire dans l'âge adulte. (p. 6)

Dès lors, lorsque survient la perte réelle d'un·e proche, celle-ci vient s'ajouter à ces transformations internes et peut entrer en résonance avec elles, complexifiant davantage l'expérience du deuil (Romano, 2017). La perte d'un·e proche constitue en effet un bouleversement profond qui affecte les dimensions à la fois physiologiques, psychologiques affectives et comportementales (Fondation OCIRP, 2020). Dans son guide pratique, la Fondation OCIRP (2020) explique que « le deuil est un événement social et relationnel qui change notre relation aux autres, leur regard sur nous comme notre regard sur eux » (p. 2). Le travail de deuil, qui nécessite déjà une importante énergie psychique vient alors se superposer au « travail d'adolescence » ce qui peut rendre ce double processus particulièrement éprouvant. Dill (2015) souligne que ce double deuil perturbe l'équilibre de l'adolescent·e : « Dans les deux cas, l'ébranlement est intérieur, le travail à effectuer est individuel, aléatoire et demande du temps, quelques fois beaucoup de temps. Dans les deux situations, on ne sait pas combien de temps va durer ce travail » (p. 99).

À partir de 10-12 ans, les adolescent·es accèdent généralement à une compréhension de la mort proche de celle des adultes (Romano, 2017). Cependant, leur manière de vivre le deuil demeure spécifique car elle s'inscrit dans une période de fragilité et de construction identitaire (Romano, 2017). Par ailleurs, le deuil chez l'enfant et l'adolescent·e ne constitue pas un processus linéaire : il évolue en fonction du développement et peut réapparaître à différents moments de la vie avec de nouvelles interrogations et manifestations (Masson, 2015). C'est ce que Masson (2019) nomme la « circularité du deuil » (p. 56) qu'elle explique de la manière suivante : « [...] chaque fois que son développement lui permet de mieux saisir le concept de mort, l'enfant vit différemment sa situation. Chaque fois qu'il comprend plus précisément ce qu'est la mort, il est frappé par une nouvelle douleur » (p. 57).

La compréhension de la mort évolue avec l'âge et influence la manière dont le·la jeune vit le deuil. Masson (2015) souligne que c'est seulement vers 9 ans que l'enfant commence à saisir les grands concepts liés à la mort : sa finalité, son universalité, son irréversibilité et son inévitabilité (p. 206). Avant cet âge, la pensée magique peut dominer et amener le·la jeune à croire que la personne disparue pourrait revenir. À l'adolescence, si la compréhension de la

mort se rapproche de celle de l'adulte, elle s'inscrit toutefois dans un contexte de fragilité identitaire particulier qui définit différemment l'expérience du deuil (Masson, 2015).

Concernant les manifestations du deuil, elles peuvent être variées et parfois paradoxales. Certain·es adolescent·es manifestent des émotions intenses telles que de la tristesse, la mélancolie, la colère, la frustration, la culpabilité ou encore l'anxiété (Crettenand, 2015). D'autres adoptent des attitudes de retrait, des conduites d'opposition ou à risque qui nécessitent un accompagnement professionnel (Crettenand, 2015). L'absence visible de réaction émotionnelle ne doit pas être interprétée comme une absence de souffrance (Fédération Européenne Vivre son Deuil, 2020). Cela peut souligner au contraire des mécanismes de défense comme le souligne la citation suivante :

On peut y voir là la manifestation de mécanismes défensifs visant à protéger le·la jeune endeuillé·e d'une expression non maîtrisée de ses affects à un moment de son évolution où il·elle cherche à acquérir une plus grande maîtrise sur ses émotions vis-à-vis de ses proches. (Fédération Européenne Vivre son Deuil, 2020, p. 6)

La volonté d'autonomisation propre à l'adolescence peut conduire le·la jeune à éviter d'exprimer sa souffrance auprès de sa famille (Dill, 2015). Dill (2015) souligne en effet que l'adolescent·e endeuillé·e peut en venir à « soutenir ce parent ou ces parents défaillants et souffrants, jusqu'à oublier sa propre souffrance et le travail à effectuer » (p. 102). Le·la jeune se tourne alors plus facilement vers ses pair·es dont la présence devient « essentielle » dans cette période (Romano, 2017, p. 6). Dill (2015) rappelle à ce propos que face à l'incompréhension de l'entourage « personne ne peut comprendre, sauf les pairs » (p. 100). Cependant, cette relation aux pair·es reste ambivalente : certain·es adolescent·es préfèrent s'isoler et éviter de parler de leur perte avec des ami·es n'ayant pas eux·elles-mêmes vécu l'expérience du deuil (Fawer Caputo, 2017).

Ainsi, le deuil à l'adolescence ne peut être envisagé comme le deuil adulte : il s'inscrit dans une dynamique développementale complexe où se croisent pertes réelles et transformations internes rendant son vécu singulier et nécessitant une attention particulière de la part des adultes accompagnant·es.

2.3. L'orphelinage et la perte parentale : chiffres et impacts sur la vie de l'adolescent·e

L'étude du deuil chez les adolescent·es implique nécessairement de s'intéresser à la question de l'orphelinage et de la perte parentale. Tout d'abord, il est important de définir le terme « orphelinage ». Contrairement à l'idée reçue, un·e enfant orphelin·e est un « enfant qui a perdu son père ou sa mère, ou les deux » (Fondation OCIRP, 2022).

En Suisse en 2024, selon une étude de l'Office fédéral de la statistique (2025), 1894 enfants sont devenu·es orphelin·es de la mère ou du père au cours de l'année, dont 1234 âgé·es entre 10 et 17 ans.

Une autre étude basée sur l'évolution des rentes d'orphelin·es en Suisse entre 1948 et 2012 présente les tendances historiques de l'orphelinage en Suisse (Dictionnaire historique de la Suisse, 2013). L'étude met en évidence une augmentation marquée du nombre de bénéficiaires jusqu'aux années 1970, suivie d'une diminution progressive jusqu'à aujourd'hui. Alors que près de 60'000 bénéficiaires sont recensé·es au début des années 1980, ce nombre diminue pour atteindre environ 35'000 à 40'000 dans les années 2010. Parallèlement, la proportion de rentes d'orphelin·es parmi l'ensemble des rentes AVS suit une tendance similaire, passant d'environ 45 % à près de 20 % vers les années 2010 (Dictionnaire historique de la Suisse, 2013).

En France, selon la Fondation OCIRP et l'équipe de l'INED, les orphelin·es représentent un·e élève par classe au collège et au lycée (Fondation OCIRP, 2022). Une autre étude de l'INED souligne que la France compte environ 610 000 orphelin·es âgé·es de moins de 25 ans en 2015 ce qui représente les pourcentages suivants : 72% du père, 22% de la mère et 6% des deux parents (Fondation OCIRP, 2022).

Une autre étude de la Fondation OCIRP et Ifop (2017) souligne que 62% des enseignant·es ont dans leur classe un·e élève qui devient orphelin·e en cours d'année scolaire. L'enquête montre également que 72% des enseignant·es sont confronté·es à une situation d'élève devenant orphelin·es pendant leur carrière (Fondation OCIRP & Ifop, 2017).

Il demeure toutefois difficile d'estimer précisément la proportion d'enfants orphelin·es en Suisse comme ailleurs, notamment en raison de leur faible visibilité dans les statistiques (Fondation OCIRP, 2020) : « Invisibles, méconnus, oubliés parce qu'absents des études démographiques, des politiques publiques et des médias en France, les enfants orphelins demeurent dans l'ombre encore aujourd'hui. Pourtant, nous avons tous autour de nous des orphelins » (p. 1). Ce manque de visibilité s'explique par le fait que les orphelin·es sont absent·es des études sociologiques et sont mis dans le même groupe que les familles monoparentales sans les différencier des couples divorcés (Fondation OCIRP, 2018).

La perte d'un parent constitue un événement majeur qui entraîne des conséquences importantes (Fondation OCIRP & Ifop, 2017) :

[...] la perte d'un ou des deux parents a des conséquences multiples, complexes et profondes, pour un enfant ou un adolescent. Ses rapports au monde et aux autres sont inévitablement bouleversés, avec d'importantes conséquences d'ordre affectif, relationnel, familial, social et scolaire. (p. 4)

Ainsi, les rapports au monde et aux autres sont profondément modifiés, particulièrement en raison du manque laissé par le·la parent disparu·e et de la nécessité de se reconstruire dans un nouvel équilibre familial (Fondation OCIRP, 2020).

L'orphelinage peut engendrer les conséquences suivantes (Fondation OCIRP, 2020, p. 9) :

- Une influence sur l'orientation et l'activité professionnelle en choisissant des métiers avec des dimensions humaines et relationnelles très présentes ;
- Une érosion de l'image de soi avec un manque de sentiment d'efficacité personnelle à l'école et de manière générale ;
- Des changements physiologiques avec des impacts physiques tels que des maux de ventre, de tête, des troubles de l'appétit, de la fatigue, etc. ;
- Des difficultés relationnelles avec une méfiance/défiance vis-à-vis des autres ;
- Le paradoxe « ne pas dire, mais faire savoir » ;
- L'amplification des inégalités sociales et de fragilités psychologiques avec une diminution des revenus financiers ;
- Des impacts sur la vie d'adulte.

Dans son enquête menée auprès d'orphelin·es adultes, Julier-Costes (2022) souligne que le décès précoce d'un·e parent a des répercussions durables sur la manière dont les personnes concernées perçoivent et habitent le monde. Face aux effets destructeurs de cette perte, les orphelin·es développent des stratégies et des tactiques de survie qui traduisent « un rapport au monde spécifique oscillant entre méfiance et défiance vis-à-vis de la vie » (Julier-Costes, 2022, p. 127).

Enfin, il convient de souligner que les effets de l'orphelinage ne sont ni uniformes ni immédiats. Ils varient selon les individus, leur environnement et les ressources de soutien disponibles. Certaines manifestations peuvent apparaître de manière différée, parfois plusieurs années après le décès, ce qui complexifie leur identification et leur prise en charge (Masson, 2019).

2.4. Deuil et scolarité : impacts sur les apprentissages de l'adolescent·e

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, le deuil peut engendrer différentes difficultés sur la vie quotidienne, mais également au niveau des apprentissages. Tout d'abord, le deuil peut créer des troubles de la concentration, de l'attention ou encore de la mémorisation (Fondation OCIRP, 2020). Selon la Fondation OCIRP, ces difficultés cognitives « peuvent apparaître à distance, voire quelques années après le décès : les réponses de type pédagogique sont souvent inefficaces » (Fondation OCIRP, 2020, p. 8).

Dans leur chapitre, Baubet et Marichez (2011) dressent une série de conséquences des traumatismes psychiques des adolescent·es à l'école. Sur le plan scolaire, ils·elles relèvent notamment « davantage d'absences, de déscolarisations, de suspensions et d'exclusions » ainsi qu'une « diminution des résultats scolaires » (Baubet & Marichez, 2011, p. 80). Ces répercussions ne se limitent pas aux résultats : les auteur·es soulignent également une « diminution des capacités d'attention, de mémorisation, et des autres capacités cognitives », ainsi qu'une « diminution de la capacité à se concentrer sur une information et à organiser sa pensée » (Baubet & Marichez, 2011, p. 80). Ces difficultés cognitives ont également été observées chez les élèves orphelin·es par les études de Clerc (2022) :

Sur le plan scolaire, une première difficulté concerne le fonctionnement cognitif. Les enfants endeuillés sont décrits comme inattentifs, distraits et rêveurs (Heath, Leavy, Hansen, Ryan, Lawrence et Sonntag, 2008), manquant de concentration (Harris, 1991), en difficulté pour apprendre leurs leçons (Cordier, 2008), moins performants dans des tâches relevant de fonctions cognitives supérieures comme l'inhibition cognitive (Mueller, Baudoncq et De Schryver, 2015). (p. 135)

Dans une de ses recherches, Clerc (2022) compare les performances mnésiques entre élèves orphelin·es et non orphelin·es entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Les premier·es présentent des performances bien inférieures en mémoire de travail que nécessitent des tâches scolaires telles que la lecture, l'écriture ou encore les mathématiques (Clerc 2022).

De plus, Clerc (2022) souligne que les enfants orphelin·es se sentent moins capables de demander de l'aide à leurs enseignant·es, ce qui risque de créer une forme d'invisibilité. Ces jeunes ont besoin d'aide, mais ne le verbalisent pas. Il est donc important d'avoir « une position proactive des adultes dans la proposition d'aide aux enfants orphelins, sans toujours attendre d'eux qu'ils l'expriment - ce qui leur est manifestement difficile. » (Clerc 2022, 139). En d'autres termes, c'est l'ensemble du fonctionnement cognitif de l'élève qui se trouve fragilisé, rendant les apprentissages particulièrement difficiles.

Par ailleurs, le traumatisme peut également s'exprimer sur le plan émotionnel et comportemental, ce qui complique davantage l'intégration scolaire. Baubet et Marichez (2011) mentionnent des « difficultés à contrôler ses émotions », un « comportement imprévisible et/ou impulsivité », ou encore des « réactions de sursaut en cas de bruit imprévu » (p. 80). Ces manifestations peuvent être parfois mal interprétées par l'entourage scolaire qui peut y voir un problème disciplinaire plutôt qu'une souffrance psychique. Or, comme le précisent les auteur·es, ces réactions peuvent surgir lorsque « quelque chose rappelle l'événement traumatique » (Baubet & Marichez, 2011, p. 80) ce qui souligne l'importance d'une lecture clinique du comportement de l'élève en deuil. Certain·es jeunes peuvent également présenter des troubles du langage comme l'explique Romano (2013) : bégaiement, aphonie, zozotement, mutisme sélectif, difficulté de verbalisation, régression du langage sont autant de réactions susceptibles de se manifester dans les suites d'un événement traumatique, sans qu'ils ne soient, là encore, systématiques » (chap. 4, section « Le langage »).

Dans les situations d'orphelinage, l'adolescent·e peut aussi ressentir un sentiment de différence par rapport aux autres et se sentir « à part », ce qui peut fragiliser l'estime de soi et les relations sociales (Fondation OCIRP, 2020, pp. 8-9). Le deuil augmente notamment le risque de décrochage scolaire, d'« année blanche » (Julier-Costes, 2022, p. 130). La perte parentale peut également entraîner des changements importants dans les conditions de vie familiales (Flammant et al., 2015 ; Fawer Caputo 2015a). Par exemple, Flammant et al. (2015) parlent de « précarité économique » puisque la mort d'un·e parent·e entraîne une diminution

des revenus dans le loyer (p. 32). Fawer Caputo (2015a) développe les changements et conséquences suivantes :

L'appauvrissement familial consécutif au décès (déménagement, reprise du travail de la mère, parent démissionnaire ou submergé, paupérisation) ou l'isolement social et affectif que peut ressentir le parent survivant, peuvent rejaillir sur la vie quotidienne des enfants et entraîner diverses conséquences : arrêt prématuré des études, sortie de l'école obligatoire sans diplôme, emploi avec peu de qualifications, etc. (p. 271)

De plus, il est important de nuancer ces potentielles conséquences du deuil chez les jeunes. Clerc (2022) rappelle que le devenir scolaire des élèves orphelin·es n'est pas linéaire pour tous·tes :

En effet, bien que des données de recherche de plus en plus nombreuses tendent à montrer que la poursuite de la scolarité est plus compliquée après le décès parental, on observe à l'inverse chez certains de ces enfants et adolescents une suite de scolarité brillante. Celle-ci est généralement expliquée par un surinvestissement scolaire [...] (p. 140)

Au regard de l'ensemble de ces éléments, il apparaît que le deuil peut affecter l'adolescent·e dans de nombreuses sphères de sa vie scolaire : ses capacités cognitives, ses résultats, ses relations sociales, mais aussi son rapport à l'école elle-même. Ces manifestations, diverses et parfois tardives, rappellent que le deuil n'est pas un événement ponctuel, mais un processus qui s'inscrit dans la durée que Berthod (2014) nomme « le deuil en pointillés » (p. 4). Face à cette réalité, l'école ne peut rester passive. Il convient dès lors de s'interroger sur les aménagements pédagogiques qui pourraient être mis en place afin de soutenir au mieux les élèves endeuillé·es dans leur parcours scolaire.

2.5. Les aménagements pédagogiques possibles

Pour mieux comprendre ce dont les élèves endeuillé·es ont besoin, il est utile de partir de leur propre vécu. Dans leur étude, Clerc et al. (2021) identifient trois besoins essentiels des orphelin·es lors de leur retour à l'école : se sentir associé·e aux décisions, retrouver une certaine forme de normalité et être l'objet d'attention de la part d'autrui (p. 105). C'est précisément à ces besoins que les aménagements pédagogiques, organisationnels et relationnels présentés ci-dessous cherchent à répondre.

Masson (2019) rappelle d'ailleurs qu'il est essentiel de partir avant tout des besoins exprimés par le·la jeune concerné·e et que l'intervention spécialisée n'est pas systématiquement nécessaire. L'auteure souligne ainsi que « l'expert·e » de la situation demeure avant tout l'élève endeuillé·e lui·elle-même (Masson, 2019, p. 338).

Toutefois, chaque situation de deuil étant singulière, les besoins de l'élève peuvent varier selon son vécu, son âge, son environnement familial et les circonstances du décès (Fawer

Caputo, 2019). Selon Le Normand et Desbiens (2022), l'école offre un cadre protecteur et encadrant pour l'élève endeuillé·e :

[...] il est possible que l'école favorise l'adaptation positive des jeunes confrontés à des pertes réelles ou symboliques en offrant un climat de bienveillance, permettant à l'élève de renforcer son estime personnelle, qui constitue un facteur individuel de protection important (Henderson et al., 1999, cités dans Potvin, 2018). (p. 185)

Il est donc important de maintenir des objectifs atteignables et un cadre structurant pour accompagner au mieux les élèves endeuillé·es (Le Normand & Desbiens, 2022).

Sur le plan du cadre scolaire, Baubet et Marichez (2011) recommandent de « maintenir au maximum les routines habituelles » (p. 80). Cette stabilité constitue une manière de signifier à l'élève « que la sécurité est revenue, que la vie se poursuit » (Baubet et Marichez, 2011, p. 80). Fawer Caputo (2015a) rejoint cette idée en préconisant de « maintenir un cadre sécurisant : routines habituelles, limites claires, moments ou espaces de parole », ce qui constitue « une manière de dire à l'élève que la sécurité est revenue (du moins en classe) et que la vie se poursuit » (p. 278). Baubet et Marichez (2011) soulignent par ailleurs l'importance de « mettre des limites claires aux comportements inappropriés, en cherchant à mettre en place des mesures non punitives » (p. 80) afin de maintenir un cadre bienveillant sans pour autant nier les difficultés comportementales de l'élève.

Sur le plan pédagogique, Baubet et Marichez (2011) préconisent d'« adapter transitoirement le niveau d'exigence scolaire », notamment en raccourcissant les sujets d'évaluation ou en augmentant le temps de passation (p. 81). Fawer Caputo (2015a) recommande plusieurs adaptations pédagogiques : adapter transitoirement le niveau d'exigence, raccourcir les devoirs, accorder plus de temps pour les évaluations et permettre à l'élève de quitter le cours si nécessaire pour rejoindre un professionnel de l'établissement. Elle souligne également l'importance de donner des responsabilités à l'élève afin de lui redonner un sentiment de contrôle et un rôle actif (pp. 278-279). Enfin, il est recommandé de vérifier si les difficultés scolaires sont liées au deuil ou préexistantes et d'éviter un redoublement qui risquerait d'accentuer encore la perte de repères (Fawer Caputo, 2015a, p. 279). Ces recommandations théoriques sont d'ailleurs observées dans l'enquête de terrain par Fawer Caputo (2022) auprès d'enseignant·es ayant accompagné des élèves endeuillé·es. Certain·es professionnel·les affirment avoir été attentif·ives aux élèves endeuillé·es : « La majorité d'entre eux [des enseignants] a déclaré avoir accordé une attention accrue à l'élève endeuillé·e pour vérifier comment il/elle allait ou s'il/elle avait besoin d'aides spécifiques » (Fawer Caputo, 2022, p. 172). D'autres personnes interrogées rapportent avoir adapté et assoupli certaines exigences au niveau de la discipline et du travail scolaire (Fawer Caputo, 2022). Au secondaire, plusieurs enseignant·es se sont même renseigné·es sur la possibilité de promotion en cas d'échec pour les élèves endeuillé·es, considérant que « le redoublement ne pouvait que renforcer la fragilité de l'apprenant [...] » (Fawer Caputo, 2022, p. 172). Il est

important de souligner que dans les établissements de ces divers enseignant·es, aucun dispositif et protocole formels n'existait pour encadrer l'accompagnement des élèves en deuil (Fawer Caputo, 2022). Chaque professionnel·le a donc dû construire ses propres interventions et réponses (Fawer Caputo, 2022).

Sur le plan relationnel, Masson (2015) souligne que « les intervenants qui côtoient le jeune, peu importe leur rôle dans l'école ou leur diplôme, doivent tout d'abord ouvrir une porte à la confiance » en disant simplement « je sais ce qui t'arrive, si tu as besoin de moi, je serai là » (p. 209). Elle insiste également sur le fait de « ne pas faire comme si rien n'était arrivé » car « trop de jeunes déplorent cette attitude même si, paradoxalement, ils n'aiment pas être stigmatisés » (Masson, 2015, p. 210). Elle rappelle par ailleurs que « c'est dans la simplicité que se cachent les plus belles interventions : petite tape dans le dos, regard chaleureux » (Masson, 2015, p. 210). Masson (2015) propose aussi une chronologie pratique pour guider l'enseignant·e, incluant notamment de « porter attention au calendrier (Noël, fête des mères, anniversaires) » (p. 210).

Enfin, Baubet et Marichez (2011) insistent sur l'importance d'une lecture clinique des comportements difficiles : les « symptômes explosifs » traduisent souvent une « réactualisation d'affects et de comportements passés » liée au traumatisme et non une simple réaction à ce qui se passe en classe (p. 80). Fawer Caputo (2015a) confirme en précisant qu'il faut « comprendre les symptômes “explosifs” qui peuvent être une « réactualisation d'affects » et non une réaction par rapport à ce qui est en train de se passer en classe » et « concevoir que les comportements oppositionnels ou de provocation ne sont pas directement dirigés contre l'enseignant ou les pairs, mais plutôt des symptômes de souffrance » (p. 279). Cette compréhension est essentielle pour éviter des réponses purement disciplinaires qui passeraient à côté de la souffrance réelle de l'élève et pour répondre véritablement au besoin d'attention et de reconnaissance identifié par Clerc et al. (2021).

2.6. L'enseignant·e dans l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e : le rôle, les limites et difficultés

Lorsqu'un·e adolescent·e traverse une situation de deuil, l'école et plus particulièrement les enseignant·es occupent une place importante en raison de leur contact quotidien avec les élèves (Fawer Caputo, 2015a). Fawer Caputo (2015a) explique ce lien :

Les enseignants sont une source irremplaçable de soutien (Keirse, 2005), car ils connaissent bien chaque élève individuellement, sa personnalité, son caractère, ainsi que le fonctionnement du groupe-classe et la culture commune construite ensemble. Ils sont donc des adultes de confiance [...] (p. 280)

Bien que la mort demeure une thématique souvent sensible, voire taboue dans l'institution scolaire, ces situations font partie de la réalité du métier enseignant. En France, 72 % des enseignant·es déclaraient en 2017 avoir déjà accompagné un·e élève en situation d'orphelinage au cours de leur carrière (Fondation OCIRP, 2018). Il est important de souligner que ce chiffre représente uniquement l'orphelinage et laisse supposer que les situations de deuil plus larges (frère, sœur, grand-parent, ami·es, etc.) sont encore plus fréquentes en milieu scolaire.

Pourtant, bien que le malaise des enseignant·es devant l'accompagnement d'élèves endeuillé·es soit décrié depuis des années, Lapointe-Breton et Olivier-d'Avignon (2024) soulignent qu'« aucune étude, à notre connaissance, n'a examiné les interventions accessibles aux enseignants désirant les [élèves endeuillés] accompagner » (p. 105). Cette thématique reste peu abordée dans la formation et les pratiques professionnelles. Plusieurs facteurs expliquent les difficultés ressenties par les enseignant·es face à ces situations : la peur d'être maladroit·es ou intrusif·ves (Masson, 2019), un malaise personnel face à la mort (Jeffrey, 2015), un manque de connaissances et de formation spécifique sur le deuil comme le décrivent Dyregrov et al. (2013) : « Ils et elles se sentaient également peu qualifié·es pour intervenir dans des situations psychosociales complexes » (traduit de Dyregrov et al., 2013, p. 133) ou encore les résonances personnelles que ces situations peuvent provoquer (Fawer Caputo 2024). Ces difficultés transparaissent dans les témoignages d'enseignant·es recueillis par Fawer Caputo (2019) : certaines personnes déclarent ne pas avoir été formées en psychologie et ne pas se sentir toujours aptes à faire ce qui était attendu d'elles. L'une d'elles déclare « ne pas être pas une professionnelle en la matière. » (Evelyne, citée dans Fawer Caputo, 2019, p. 324). Tandis qu'une autre affirme simplement : « [...] je suis là pour enseigner » (Léonie, citée dans Fawer Caputo, 2019, p. 360), soulignant la tension entre leur mandat premier et ce qu'on attend d'elles sur le plan émotionnel. Le rôle de l'enseignant·e apparaît ainsi à la fois essentiel, complexe et insuffisamment défini sur le plan institutionnel (Fawer Caputo, 2019 ; Lapointe-Breton & Olivier-d'Avignon, 2024). Ce constat rejoint les résultats d'une recherche doctorale menée par Fawer Caputo (2022) auprès d'enseignant·es ayant accompagné un·e élève endeuillé·e en classe : si la majorité d'entre eux reconnaissent pouvoir jouer un rôle significatif auprès des orphelins, « beaucoup se sentent incompetents ou mal préparés à le faire, principalement par manque de connaissances adéquates et de formations spécifiques (Fawer Caputo, 2019) » (Fawer Caputo, 2022, p. 163). Le Normand et Desbiens (2022) arrivent à un constat similaire concernant les pertes de liens d'attachement en général, réelles ou symboliques : les enseignant·es « évoquent souvent se sentir démunis face à une situation de perte chez un de leurs élèves, notamment par manque de connaissances sur le sujet (Holland, 2008 ; Kahn, 2013 ; Potts, 2013 ; Talwar, 2011) » (Le

Normand & Desbiens, 2022, p. 187). Les autrices plaident ainsi pour qu'« il serait [...] pertinent d'ajuster le contenu des formations initiale et continue aux réalités du terrain » (Le Normand & Desbiens, 2022, p. 188).

Sans être thérapeute ni spécialiste du deuil, l'enseignant·e joue néanmoins un rôle important d'écoute, d'observation et de soutien comme l'explique Masson (2019) : « Cela nécessitera donc une attention particulière, mais surtout des échanges réguliers avec le jeune et son parent. » (p. 334). Cette écoute attentive rejoint ce que décrit Fawer Caputo (2018) : « L'enfant a besoin de sentir que les éducateurs qui l'entourent sont réceptifs à ses émotions et à ses questions, même s'ils n'ont pas de réponses à lui apporter » (p. 65). Les enseignant·es constituent des personnes-ressources pour l'élève endeuillé·e et, en raison de leur connaissance particulière de chaque élève, un lien de confiance est déjà établi (Moulin-Barman, 2005). Fawer Caputo (2018) souligne d'ailleurs que « parce qu'il n'est pas affecté lui-même par le décès, et parce qu'il est un adulte de confiance extérieur au milieu familial, l'enseignant peut ainsi être choisi comme confident par l'enfant » (p. 67). Par sa présence régulière, il·elle peut offrir un cadre stable et sécurisant, favorisant le maintien des repères scolaires et sociaux de l'élève (Fawer Caputo, 2015a). Plusieurs recherches soulignent d'ailleurs que l'école peut représenter un véritable lieu de résilience pour les jeunes confronté·es au deuil (Cyrulnik, 2007). Dans cette perspective, Cyrulnik (2007) développe que les personnes formatrices, ici les enseignant·es, peuvent agir comme des « tuteur·ices de résilience » :

L'éducateur sait aujourd'hui que ses actes, que ce soient des actes implicites comme les *habitus* ou explicites comme un projet pédagogique, peuvent avoir un effet sur le sujet en formation ou, en d'autres termes, peuvent avoir une résonance dans son esprit. Ils véhiculeraient des processus dynamiques de régénérescence et serviraient de déclic à un développement aussi surprenant qu'inattendu chez le sujet en formation. (pp. 13-14)

Fawer Caputo (2018) souligne à ce titre qu'« en lui offrant une attention particulière, en l'aidant à restaurer son estime de soi, en valorisant son travail, l'enseignant peut favoriser la mise en route d'un processus de reconstruction bénéfique à l'enfant endeuillé. Son rôle est donc capital » (p. 72). Cette fonction de tuteur de résilience est également décrite dans le chapitre que Fawer Caputo (2022) consacre spécifiquement aux élèves orphelin·es en contexte scolaire : elle y rappelle que « diverses études ont mis en évidence la possibilité pour un enseignant de devenir un support d'étayage (Tisseron, 2013) ou un "tuteur de résilience" (Anaut, 2006) pour un élève endeuillé, parfois à son propre insu » (Fawer Caputo, 2022, p. 164). Les témoignages recueillis par Fawer Caputo auprès d'enseignant·es illustrent parfaitement cette attention particulière portée à l'élève endeuillé·e. L'une des enseignantes,

Sabine, confie ainsi : « J'avais un œil pour les dix-huit qui sont là puis l'autre œil, il n'était que pour Mandy » (citée dans Fawer Caputo, 2022, p. 166).

Cette posture relationnelle s'inscrit plus largement dans l'importance de la relation pédagogique. Plusieurs travaux montrent qu'une relation enseignant·e-élève sécurisante favorise le bien-être, l'engagement scolaire et l'adaptation psychosociale des adolescent·es : « Des travaux sur la résilience ont montré que la relation avec un enseignant pouvait fournir un soutien déterminant à des élèves vulnérables. Certains auteurs qualifient par conséquent les enseignants de tuteurs potentiels de résilience (Lecomte, 2007). » (Virat, 2016, p. 419). Le Normand et Desbiens (2022) précisent toutefois, en s'appuyant sur Mayseless (2010), que l'enseignant·e « peut avoir une fonction d'attachement pour l'élève, en lui procurant un sentiment de sécurité, sans toutefois agir comme véritable figure d'attachement » (p. 187), une nuance importante qui permet de définir les limites du rôle de l'enseignant·e dans ce type d'accompagnement. L'empathie professionnelle apparaît dès lors comme une compétence essentielle du métier enseignant comme le souligne l'étude de Dyregrov et al. (2013) : 86,8% des enseignant·es interrogé·es sur 138 personnes affirment qu'il est important de faire preuve d'empathie envers les élèves endeuillé·es (p.128). Cette empathie professionnelle consiste à reconnaître et accueillir le vécu émotionnel de l'élève tout en maintenant un cadre professionnel contenant (Zawieja, 2014). En effet, comme le rappelle Zawieja (2014), « la rançon de l'empathie est la propension à la *contagion émotionnelle*, c'est-à-dire à éprouver les mêmes sentiments et émotions que la victime auprès de laquelle on travaille » (p. 2), ce qui souligne la nécessité pour l'enseignant·e de trouver un équilibre entre engagement émotionnel et maintien d'une posture professionnelle adaptée. Cette question de l'équilibre entre fonction pédagogique et fonction thérapeutique est également relevée par Le Normand et Desbiens (2022), qui soulignent que le rôle de tuteur de résilience « soulève toutefois la question de l'équilibre entre la fonction pédagogique et la fonction plus thérapeutique de l'enseignant (Fawer Caputo, 2019) » (p. 187).

Dans ce contexte, les enseignant·es doivent continuellement ajuster leur posture professionnelle afin de trouver un équilibre entre soutien individualisé et maintien d'un cadre structurant pour l'ensemble de la classe (Royal, 2007). Comme le souligne Royal (2007), « la personne focale ne peut pas exercer son rôle de manière à satisfaire l'ensemble des attentes émises à son égard » (p. 39), ce qui illustre bien la position délicate dans laquelle se trouvent les enseignant·es devant répondre à la fois aux besoins émotionnels du·de la jeune, aux attentes institutionnelles, ainsi qu'aux exigences scolaires ordinaires. Face à ces tensions de rôle, un accompagnement cohérent ne peut reposer uniquement sur l'enseignant·e : les adaptations mises en place gagnent à être discutées en collaboration avec les familles, la direction, le décanat et les autres professionnel·les de l'établissement, plusieurs auteur·es

soulignant l'importance de cette coordination entre les différent·es acteur·ices scolaires (Masson, 2019).

Au-delà de l'accompagnement individuel des élèves endeuillé·es, plusieurs auteur·es soulignent l'intérêt de développer une culture scolaire plus ouverte à la question de la mort, en amont même de toute situation de deuil comme l'explique Masson (2019) :

L'école est aussi un endroit favorable aux échanges sur des thèmes peu abordés en général dans la société. Par souci de préserver l'innocence des jeunes, parce qu'on pense qu'ils sont trop petits pour comprendre ou pour les protéger, de nombreux professeurs tendent à éviter les discussions au sujet de la mort. (p. 365)

Comme le rappelle également Bacqué (1997), « l'école est aussi un moyen de susciter une réflexion sur la mort, la finitude individuelle des êtres et leur perpétuation phylogénétique » (p. 96). Dans cette perspective, Bacqué (2021) plaide pour une véritable pédagogie du deuil, soulignant que l'accompagnement des enfants endeuillé·es reste « complètement absent de la formation initiale et continue des enseignants » (p. 18), ce qui rend d'autant plus nécessaire une sensibilisation dès l'école primaire (Tête & Séjourné, 2015 ; Masson, 2024). Selon Tête et Séjourné (2015) « tout adulte en contact avec les enfants et les adolescents devrait pouvoir aborder sans tabou ni réticence la question de la mort. », (p. 341). D'ailleurs, Masson (2024) rajoute que « l'expérience [de parler de la mort aux jeunes] démontre que les jeunes s'abandonnent rapidement à ce sujet, et ils reconnaissent les apports d'une telle discussion sur leur vie » (p. XVI). Cette citation souligne cette facilité des jeunes à aborder le sujet de la mort, contrairement aux idées reçues et à l'utilité de discuter autour de cette thématique.

La relation avec les familles constitue également un enjeu important. Dans un contexte de deuil, les enseignant·es peuvent craindre d'être maladroit·es ou intrusif·ves (Masson, 2019). Une communication bienveillante, coordonnée avec les familles et les autres professionnel·les apparaît alors essentielle afin de maintenir une relation de confiance et de respecter les souhaits liés à la circulation des informations au sein de l'établissement (Noble & Gachet, 2015 ; Tête & Séjourné, 2015). De plus, comme le soulignent Clerc et al. (2021), il est nécessaire de créer un réseau de soutien autour de l'élève endeuillé·e afin de l'accompagner au mieux :

[...] l'articulation entre les familles, l'école, les services sociaux et associations est nécessaire à l'atteinte d'un objectif clairement identifié : l'enfant orphelin doit être scolarisé en prenant en compte ses besoins par un collectif d'adultes formés, informés et qui collaborent [...] (p. 110)

Ces propos soulignent l'importance d'une collaboration active pour favoriser la réussite scolaire et le développement de l'élève endeuillé·e (Lapointe-Breton & Olivier-d'Avignon, 2024).

Enfin, l'accompagnement du deuil s'inscrit dans une dynamique collaborative plus large. Il ne peut reposer uniquement sur les enseignant·es, mais implique également la direction, le

décanat, les infirmier·ères scolaires, les psychologues, les médiateur·ices, ainsi que les familles (Masson, 2019 ; Clerc et al. 2021).

2.7. Les besoins du corps enseignant

L'accompagnement des élèves endeuillé·es confronte souvent les enseignant·es à un sentiment de dénuement (Lapointe-Breton & Olivier-d'Avignon, 2024). Ce dernier s'explique principalement par un manque de formation spécifique (Dyregrov et al., 2013 ; Fawer Caputo, 2019), l'absence de repères institutionnels clairs (Fawer Caputo, 2019) et la charge émotionnelle associée à ces situations (Fawer Caputo, 2024). Clerc (2022) rappelle à ce propos que nombre d'enseignant·es sont désireux·ses de mettre en œuvre un accompagnement, mais soulignent dans le même temps un manque de formation et de soutien pour y parvenir (p. 139).

2.7.1. Un besoin de formation

Un premier besoin fondamental concerne la formation au deuil et à l'accompagnement des élèves confronté·es à une perte. Les enseignant·es ne peuvent « s'improviser spécialistes du deuil » (Moulin-Barman, 2005, p. 4), mais disposent malgré tout d'un rôle clé dans l'accueil des premières réactions des élèves. Des formations initiales et continues permettraient de mieux comprendre les processus de deuil, les réactions possibles des jeunes et les attitudes professionnelles adaptées. Ce besoin est d'autant plus important que, comme le rappelle Bacqué (2021), l'accompagnement du deuil reste, en France, « complètement absent de la formation initiale et continue des enseignants » (p. 18). Le constat est toutefois à nuancer en Suisse où certaines institutions de formation, comme la Haute École Pédagogique de Lausanne (HEP VAUD), ont commencé à intégrer cette thématique dans leurs cursus comme avec un module intitulé « Maladie, mort et deuil en milieu scolaire » enseigné par Fawer Caputo¹. Toutefois, il est important de souligner que ce cours reste un module interdisciplinaire qui n'est pas obligatoire. La HEP Vaud détient également un centre de compétences dans la gestion des situations sensibles en milieu scolaire et a pour but de proposer des formations, de conseiller les enseignant·es concerné·es par des situations de deuil ou encore de proposer des ressources utiles². Tête et Séjourné (2015) vont dans ce sens en soulignant que :

Démunis, inquiets à l'idée de ternir le bonheur de l'enfance, on comprend que les adultes puissent se convaincre du bien-fondé de tenir les enfants à l'écart de la mort, de son évocation et de ses rituels. Pourtant, laisser seul un enfant sur le chemin du deuil, c'est l'abandonner deux fois. (p. 338)

¹ <https://www.hepl.ch/annuaire/christine.fawer-caputo>

² <https://www.hepl.ch/accueil/notre-haute-ecole/organisation/rectorat/unites-denseignement-et-de-recherche/didactiques-des-sciences-humaines-et-sociales-sh/didactiques/centre-mort-et-deuils.html>

Une recension des écrits menée par Lapointe-Breton et Olivier-d'Avignon (2024) confirme cette nécessité en identifiant trois types d'interventions scolaires possibles : l'intervention de crise, le groupe de soutien et l'intervention individuelle (p. 111). Ces résultats rejoignent la perspective de Clerc et al. (2021) qui soulignent que les enseignant·es ont besoin d'un cadre de référence afin de dépasser leurs propres convictions relatives à la mort et aux deuils.

2.7.2. Un besoin de repères institutionnels

Les enseignant·es expriment également un besoin de repères institutionnels clairs pour orienter leur pratique face à l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e. Force est de constater que les dispositifs existants, comme les cellules de crise ou des protocoles tels que GRAFIC dans le canton de Vaud, concernent la gestion d'un décès survenant au sein même de l'établissement, par exemple, la mort d'un·e élève ou d'un·e membre du personnel (Atkinson, 2022) et non l'accompagnement au long cours d'un·e élève ayant perdu un·e parent en dehors du contexte scolaire. Ce type de perte, bien que tout aussi bouleversant pour le jeune concerné·e, ne bénéficie donc pas des mêmes repères institutionnels. Cette absence de prescription spécifique rejoint le constat de Fawer Caputo (2022) auprès d'enseignant·es ayant accompagné des élèves orphelin·es : « il n'y avait pas de prescriptions institutionnelles [...] ou de dispositifs spécifiques pour accompagner les élèves endeuillés [...] Les aménagements proposés par les enseignants, qu'ils soient didactiques, pédagogiques ou éducatifs, l'ont donc été de leur propre chef, sans concertation avec leur hiérarchie » (pp. 172-173). Cette absence de cadre institutionnel oblige donc chaque enseignant·e à s'appuyer sur son propre jugement professionnel, ce qui peut expliquer l'hétérogénéité des pratiques observées sur le terrain.

2.7.3. Un besoin de soutien émotionnel

Les enseignant·es ont également besoin d'un soutien émotionnel et psychologique. Le deuil d'un·e élève peut provoquer une forte implication affective et parfois réactiver des expériences personnelles de perte (Fawer Caputo, 2024). Pourtant, cette souffrance professionnelle reste encore peu reconnue institutionnellement. Les établissements « ne reconnaissent pas toujours la nécessité de proposer un soutien émotionnel aux enseignants en deuil, supposant qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour faire face à leur chagrin sans aide externe » (Hart & Garza, 2013, citées dans Fawer Caputo, 2024, p. 35). Zawieja (2014) rappelle que « la rançon de l'empathie est la propension à la contagion émotionnelle » (p. 2) ce qui peut conduire à terme à une forme de fatigue compassionnelle. Des espaces de parole, d'analyse de pratique ou de supervision pourraient contribuer à prévenir cet épuisement (Fawer Caputo, 2019 ; Zawieja, 2014).

2.7.4. Un besoin de collaboration et de clarification des rôles

Le travail collaboratif constitue un besoin indissociable des précédents. L'accompagnement du deuil ne peut reposer sur une seule personne, mais nécessite une approche collective et concertée. Comme le souligne la Fondation OCIRP (2020), « ni un enseignant, ni un infirmier ou un psychologue ne peut couvrir à lui seul l'ensemble du sujet » (p. 12). Il est nécessaire d'intervenir de manière coordonnée avec une équipe pluridisciplinaire dans laquelle chaque personne a son savoir-faire et la formation adéquate pour bien accompagner le·la jeune endeuillé·e. Dyregrov et al. (2013) confirment que c'est précisément cette collaboration qui permet à l'enseignant·e de rester dans son rôle propre sans se retrouver isolé·e face à des situations qui le dépassent. La relation avec les familles en constitue un élément essentiel : une communication bienveillante et coordonnée permet de maintenir une relation de confiance et de respecter les souhaits liés à la circulation des informations au sein de l'établissement (Lapointe-Breton & Olivier-d'Avignon, 2024).

Enfin, plusieurs auteur·es soulignent la nécessité de clarifier le rôle professionnel des enseignant·es face au deuil (Fawer Caputo, 2019 ; Lapointe-Breton & Olivier-d'Avignon, 2024). Ces dernier·ères se trouvent souvent dans une tension entre implication affective et distance professionnelle, tension que Royal (2007) décrit comme une impossibilité pour la personne focale « d'exercer son rôle de manière à satisfaire l'ensemble des attentes émises à son égard » (p. 39). Lapointe-Breton et Olivier-d'Avignon (2024) concluent d'ailleurs que la quasi-inexistence d'évaluations des interventions existantes ne permet pas encore de se prononcer sur leur efficacité réelle, soulignant la nécessité de recherches futures dans ce domaine.

2.8. Les autres acteur·ices de l'établissement

Si l'enseignant·e occupe une place centrale dans l'accompagnement quotidien de l'élève endeuillé·e, il·elle n'est pas seul·e face à cette réalité. D'autres acteur·ices de l'établissement jouent un rôle complémentaire et indispensable. Clerc et al. (2021) rappellent à ce titre que l'accompagnement du deuil implique « un collectif d'adultes » gravitant autour de l'élève, chacun·e intervenant selon ses compétences et sa proximité avec le·la jeune (p. 110).

La direction et le décanat, en tant que membres de l'équipe de direction, occupent une place importante dans l'établissement, mais leur rôle spécifique dans l'accompagnement d'un·e élève ayant vécu une perte parentale reste peu documenté dans la littérature existante. Les écrits disponibles décrivent surtout leurs attributions en cas de gestion de crise à la suite du décès d'un·e élève ou d'un·e membre de l'établissement scolaire (annonce officielle,

coordination des interventions, communication avec les familles (Noble & Gachet, 2015 ; Fawer Caputo, 2019)). Cela ne correspond pas à la situation d'un·e élève endeuillé·e à la suite d'un décès survenu en dehors du cadre scolaire. Il apparaît donc nécessaire d'interroger plus précisément, dans le cadre de notre recherche, la manière dont ces acteur·ices interviennent concrètement, ou non, dans ce cas de figure, en l'absence de protocole institutionnel. Clerc et al. (2021) mettent en évidence une différence notable entre la France et la Suisse concernant la transmission de cette information. En France, les enseignant·es déplorent souvent que les informations relatives aux décès parentaux ne leur soient pas communiquées, la nouvelle étant transmise de façon inconstante par la direction à l'enseignant·e principal·e, sans relais systématique au reste de l'équipe scolaire. En Suisse, l'information semble mieux circuler entre les enseignant·es, ce qui pourrait s'expliquer par la taille plus restreinte des établissements, ainsi que par l'existence, en leur sein, de cellules de crise chargées de la gestion de ce type d'événements (Clerc et al., 2021).

Concernant le·la médiateur·ice scolaire, il·elle est défini·e de la manière suivante par Fawer Caputo (2019) :

Le médiateur, quant à lui, est d'abord un enseignant au bénéfice d'une formation spécifique lui permettant de promouvoir un climat favorable aux apprentissages scolaires, sociaux et professionnels, mais également de contribuer aux projets de promotion de la santé au sein de son établissement. Il est régulièrement amené à écouter et à accompagner les élèves et les acteurs de son établissement. Ses compétences relationnelles et d'écoute lui confèrent ainsi un rôle tout désigné dans l'accompagnement et le soutien après un incident critique. (p. 83)

Enfin, l'infirmier·ère scolaire ou tout autre personnel de santé joue un rôle précieux d'écoute et d'orientation (Fondation OCIRP, 2020 ; Fawer Caputo, 2019). Selon des enseignant·es interrogé·es dans l'étude de Dyregrov et al. (2013), l'infirmière représente le premier relai pour accompagner un·e élève endeuillé·e : « En premier choix pour les orientations, ils et elles mentionnaient les infirmières ou médecins scolaires, puis la possibilité d'orienter vers un·e psychologue (scolaire) » (traduit de Dyregrov et al., 2013, p. 131).

Ensemble, ces acteur·ices forment un réseau de soutien dont la cohérence et la communication sont essentielles pour répondre aux besoins singuliers de chaque élève endeuillé·e (Dyregrov et al., 2013 ; Lapointe-Breton & Olivier-d'Avignon, 2024).

3. Problématique

Au regard de ces éléments théoriques, il ressort que si l'enseignant·e occupe une place centrale dans l'accompagnement de l'élève endeuillé·e, son rôle demeure peu soutenu par des repères institutionnels clairs, notamment en l'absence de dispositifs adaptés aux situations de deuil vécues en dehors du cadre scolaire (Fawer Caputo, 2022).

Si la littérature documente les difficultés rencontrées par les enseignant·es face au deuil, liées à la posture professionnelle, à la gestion des émotions ou aux limites de leur rôle, peu d'études se sont penchées sur la manière dont ces professionnel·les décrivent eux·elles-mêmes cette expérience, en particulier dans le contexte scolaire vaudois. Ce mémoire s'intéresse ainsi à l'expérience des enseignant·es ayant accompagné un·e élève endeuillé·e au secondaire 1 au sein du canton de Vaud, en Suisse. Il vise à comprendre comment ces professionnel·les décrivent leur vécu, les difficultés et/ou facilités rencontrées, les ressources mobilisées, leurs besoins éventuels, ainsi que la collaboration avec les autres acteur·ices scolaires impliqués·es dans l'accompagnement du·de la jeune. La question de recherche formulée est donc la suivante : Comment les enseignant·es du secondaire 1 ayant accompagné un·e élève endeuillé·e décrivent-ils·elles leur expérience professionnelle, les difficultés et ressources rencontrées, leurs besoins ainsi que la collaboration avec les différent·es acteur·ices scolaires ?

4. Hypothèses

Les éléments théoriques, ainsi que la problématique, permettent de formuler quatre hypothèses, correspondant chacune à une dimension de l'expérience des enseignant·es face à l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e :

- Hypothèse 1 : Les expériences professionnelles et personnelles des enseignant·es influencent leur manière d'accompagner un·e élève endeuillé·e et les amènent souvent à agir à partir de leurs valeurs, de leurs compétences personnelles, de leur intuition et de leur expérience du terrain.
- Hypothèse 2 : Malgré leur expérience professionnelle, les enseignant·es peuvent ressentir un sentiment de dénuement ou d'insécurité face aux situations de deuil en raison d'un manque de formation, de repères institutionnels ou de protocoles clairement définis.
- Hypothèse 3 : La collaboration entre les différent·es acteur·ices scolaires (direction, décanat, infirmier·ères, psychologues, médiateur·ices, familles) constitue une ressource importante pour soutenir les enseignant·es et favoriser un accompagnement cohérent des élèves endeuillés·es, même si certaines difficultés de communication peuvent parfois apparaître.
- Hypothèse 4 : Les enseignant·es expriment des besoins de formation, de soutien émotionnel et de clarification de leur rôle professionnel afin de mieux accompagner les élèves endeuillés·es tout en préservant leurs propres limites professionnelles et émotionnelles.

5. Méthodologie

5.1. Explication de la méthodologie

Après avoir élaboré notre question de recherche, nous présentons notre démarche méthodologique choisie afin d'apporter des éléments d'analyse et de réponses.

Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi l'approche qualitative pour traiter et analyser nos données. Paillé et Mucchielli (2021) définissent l'analyse qualitative de la manière suivante :

Nous entendons par « enquête qualitative de terrain » la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par des entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs (Paillé, 2009a). L'enquête est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que ses méthodes et ses instruments sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images, vidéo, etc.), et, d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extrayant le sens plutôt qu'en les transformant en pourcentages ou en statistiques) (p. 15).

Ces propos confirment la pertinence de cette approche pour notre objet d'étude : comprendre l'expérience vécue par les enseignant·es face à l'accompagnement d'élèves endeuillé·es, ainsi que leurs besoins et les limites observées.

5.2. Échantillonnage

Dans une perspective qualitative, notre échantillonnage repose sur un échantillon raisonné (Pires, 1997). Ce choix s'inscrit dans une logique où la sélection des participant·es est guidée par leur capacité à éclairer l'objet étudié plutôt que par une recherche de représentativité statistique. Comme le rappelle Pires (1997), « dans le qualitatif, c'est l'inverse [que le quantitatif] : l'accent est mis sur les rapports entre l'échantillon et l'objet plus que sur les règles techniques d'échantillonnage » (pp. 10-11)³.

Dans un premier temps, un questionnaire en ligne⁴ a été diffusé auprès de l'ensemble des professionnel·les (env. 100 personnes) de l'établissement afin d'identifier les personnes ayant déjà accompagné un·e élève endeuillé·e. Ce questionnaire avait également pour objectif de présenter notre démarche de recherche de manière impersonnelle. Environ 40 % des professionnel·les sollicité·es y ont répondu, parmi lesquelles 72,5 % ont indiqué avoir déjà été confronté·es à cette situation. Bien que ce questionnaire n'ait finalement pas été retenu

³ Les numéros de page cités pour cette référence correspondent à la pagination de l'édition électronique consultée (Les Classiques des sciences sociales), qui diffère de la pagination originale de l'ouvrage papier (pp. 113-169).

⁴ <https://forms.gle/YwDHjxZZptZ5LwdY8>

comme outil de recueil de données car il ne permettait pas d'explorer suffisamment en profondeur les expériences vécues, il a constitué une première étape dans la sélection des participant·es.

Dans un second temps, les professionnel·le·s susceptibles de répondre aux critères de notre étude ont été contacté·es individuellement afin de leur proposer un entretien semi-directif. En raison du caractère sensible de la thématique, plusieurs personnes ont décliné notre invitation.

L'échantillon final est composé de sept professionnel·le·s exerçant au sein d'un établissement scolaire vaudois du secondaire 1 : le directeur, une doyenne, une infirmière scolaire, un médiateur, ainsi que trois enseignant·e·s. La doyenne et le médiateur exercent également une fonction d'enseignement, ce qui leur permet d'apporter une perspective à la fois pédagogique et institutionnelle. Les participant·e·s présentent des profils diversifiés tant du point de vue du genre que de l'âge et de l'ancienneté professionnelle. Leur âge est compris entre 30 et 60 ans, tandis que leur expérience professionnelle varie de 3 à 30 ans. Cette diversité des profils permet de documenter différentes expériences du phénomène étudié, conformément à une démarche qualitative où la qualité de la recherche repose avant tout sur une construction cohérente de l'échantillon. Comme le rappelle Pires (1997), « la qualité scientifique d'une recherche ne dépend pas du type d'échantillon [...] mais du fait qu'elle est, dans l'ensemble, "bien construite" » (p. 9)⁵.

5.3. Recueil de données et codage

Les données ont été recueillies au moyen de sept entretiens semi-directifs d'une durée d'environ une heure. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2021), ce type d'entretien favorise un « contact personnel » avec les personnes interrogées (p. 15) et permet d'accéder à la richesse de leurs expériences. Il permet également de comprendre le sens que les participant·e·s attribuent à leur expérience tout en laissant la liberté d'aborder des aspects qui n'avaient pas été identifiés au préalable. Un guide d'entretien (annexes 2, 3 et 4), élaboré à partir de notre problématique, a servi de fil conducteur lors de chaque entretien. Chaque entretien débutait par l'évocation d'une situation concrète d'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e vécue par la personne interrogée. Cette situation servait de point d'appui aux échanges et permettait d'ancrer les réponses dans une expérience réellement vécue. Les échanges sont toutefois demeurés suffisamment souples pour permettre aux participant·e·s d'aborder spontanément les aspects qu'ils·elles jugeaient importants. Des questions de

⁵ Les numéros de page cités pour cette référence correspondent à la pagination de l'édition électronique consultée (Les Classiques des sciences sociales), qui diffère de la pagination originale de l'ouvrage papier (pp. 113-169).

relance, ainsi que des reformulations ont été utilisées lorsque cela était nécessaire afin de préciser certains propos ou d'en approfondir d'autres.

Compte tenu du caractère sensible de la thématique abordée, une attention particulière a été portée aux aspects éthiques tout au long de la recherche. Avant chaque entretien, les participant·e·s ont été informé·e·s des objectifs de l'étude, des modalités d'utilisation des données recueillies ainsi que de leur droit de se retirer de la recherche à tout moment (annexe 1). Leur consentement libre et éclairé a été recueilli avant le début des entretiens (annexe 1).

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone, avec l'accord des participant·e·s, puis retranscrits intégralement via le logiciel UpMeet. Afin de garantir leur anonymat, chaque participant·e a été identifié·e à l'aide d'une abréviation (Ens. 1, Ens. 2, Ens. 3, Méd., Doy., Inf., Dir.) et toute information permettant son identification a été supprimée. Les retranscriptions intégrales ne figurent pas en annexe du présent mémoire afin de préserver la confidentialité des personnes interrogées et des situations évoquées.

L'analyse des données a été réalisée selon une démarche d'analyse thématique continue, telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2021). Selon ces auteurs, l'analyse thématique consiste « [...] à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus [...] » (p.270). Dans un premier temps, les retranscriptions ont fait l'objet de plusieurs relectures afin de repérer les premières idées significatives. Elles ont ensuite été imprimées et annotées manuellement. Les unités de sens ont été directement identifiées dans les verbatims, une unité de signification étant définie comme « une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet, ou encore à un même thème » (Paillé & Mucchielli, 2021, p. 279). Un code a été ensuite inscrit dans les marges afin de synthétiser l'idée exprimée, cette pratique d'inscription en marge étant décrite par Paillé et Mucchielli (2021), comme étant « le mode le plus naturel et le plus pratique » (p. 274). Les codes présentant des similitudes ont été regroupés en sous-thèmes puis organisés en thèmes, eux-mêmes rassemblés en axes thématiques plus englobants. Dans leur écrit, Paillé et Mucchielli (2021) définissent le regroupement thématique de la manière suivante : « Regroupement thématique : structuration des éléments thématiques saillants autour des axes thématiques porteurs de sens en vue de construire progressivement l'arbre thématique » (p. 309). Ces derniers ont été mis en relation avec notre problématique, nos hypothèses de recherche et notre cadre théorique. Le codage a été réalisé par nos soins. Les propositions de codes, leur regroupement en sous-thèmes, ainsi que l'organisation des thèmes ont fait l'objet de discussions jusqu'à l'obtention d'un consensus (Paillé & Mucchielli, 2021).

Cette démarche progressive a permis d'affiner les sous-thèmes et les thèmes tout au long de l'analyse afin de rendre compte le plus fidèlement possible du discours des participant·es. Enfin, chaque thème est illustré par des verbatims représentatifs et accompagné d'une interprétation permettant de mettre en lumière le sens que les participant·es attribuent à leur expérience, en lien avec notre question de recherche et notre cadre théorique.

5.4. Présentation des participant·es

Avant de présenter les résultats de l'analyse, le tableau ci-dessous présente brièvement les sept profils ayant pris part à cette recherche : la fonction occupée au sein de l'établissement, l'ancienneté professionnelle, ainsi que la situation d'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e évoquée lors de l'entretien. Ces éléments permettent de contextualiser les propos recueillis.

N°	Fonction	Ancienneté	Situation de deuil évoquée lors de l'entretien
1	Enseignante (Ens. 1)	3 ans (dont 1 an de maîtrise de classe)	Élève ayant perdu sa mère ; circonstances du décès non connues de l'enseignante.
2	Enseignante (Ens. 2)	30 ans	Élève ayant perdu son père lors d'un événement sportif.
3	Enseignant 3 (Ens. 3)	25 ans	Élève ayant perdu son père dans un accident.
4	Médiateur (Méd.)	Médiateur depuis 4 ans, enseignant depuis 25 ans	Élève ayant perdu son grand-père, avec lequel il entretenait un lien particulièrement étroit.
5	Doyenne (Doy.)	Doyenne depuis 4 ans, enseignante depuis env. 30 ans	Élève ayant perdu son frère dans un événement tragique ; évoque aussi un accompagnement vécu durant son stage.
6	Infirmière (Inf.)	6 ans	N'évoque pas une situation particulière mais l'accompagnement régulier d'élèves endeuillé·es, notamment après les événements de Crans-Montana.
7	Directeur (Dir.)	18 ans (dont 12-13 ans dans l'établissement)	Élève ayant perdu son père, dans un contexte familial complexe marqué par la séparation des parents.

6. Analyse

6.1. Axe 1 : Les ressources personnelles et expérientielles mobilisées par les enseignant·e·s

Les entretiens montrent que les enseignant·es mobilisent différentes ressources personnelles et expérientielles pour accompagner les élèves endeuillé·es. Celles-ci concernent principalement les qualités humaines, les expériences professionnelles et personnelles, ainsi que leur posture éducative. Ces trois sous-thèmes permettent de mieux comprendre la manière dont ces ressources influencent leur accompagnement.

6.1.1. Les qualités humaines comme ressources dans l'accompagnement

L'enseignante 1 est la première à mettre en avant l'importance de ces qualités humaines mobilisées dans l'accompagnement de son élève endeuillé, notamment la compassion, l'écoute et la compréhension :

***Ens. 1 :** Il m'a fait de la peine, disons. J'ai ressenti de la compassion. [...] Je pense plutôt à des capacités d'écoute et de compréhension [...] ou bien des fois on sentait qu'il était d'un coup pas bien et c'est vrai que le fait d'être compréhensif et puis de lui dire que j'étais là et tout, j'ai l'impression que ça a aidé [...].*

Ces propos montrent que l'écoute, la compréhension et la disponibilité représentent des ressources personnelles dans l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e. En soulignant l'attention qu'elle porte à l'élève, elle décrit des attitudes qui témoignent de sa prise en compte des besoins de l'élève. Ces qualités relationnelles ne relèvent pas uniquement de dispositions personnelles, mais se traduisent concrètement dans sa manière d'accompagner l'élève.

Le directeur partage cette conception. Pour lui, l'empathie relève avant tout de dispositions personnelles plutôt que d'un apprentissage, même s'il rappelle que cette posture doit rester dans les limites du rôle professionnel :

***Dir. :** [...] L'empathie, ça c'est quelque chose qui ne s'apprend pas toujours [...] Mais à la base, je pense que c'est soi-même [...] C'est plutôt accueillir... Empathie et rediriger vers les profs.*

Son discours souligne ainsi le poids des dispositions personnelles dans l'accompagnement, tout en rappelant que l'empathie doit s'exercer dans les limites du rôle professionnel.

Les propos de l'infirmière viennent compléter cette réflexion. Elle souligne qu'accueillir les émotions de l'élève implique également d'accepter les siennes :

Inf. : *Si on peut s'autoriser à exprimer ses émotions, finalement ça libère aussi en face [...]*

Ce passage met en lumière que les émotions du·de la professionnel·le ne représentent pas nécessairement un obstacle à l'accompagnement. Lorsqu'elles sont exprimées avec justesse, elles peuvent au contraire devenir une ressource relationnelle qui favorise l'établissement d'un climat de confiance et légitime l'expression du vécu de l'élève. L'authenticité émotionnelle apparaît donc comme une ressource qui peut renforcer la qualité de l'accompagnement.

L'enseignante 2 partage cette perspective et invite les enseignant·es à s'appuyer sur leurs qualités humaines dans l'accompagnement des élèves endeuillé·es :

Ens. 2 : *[...] c'est ce que je dis souvent aux gens, je dis : "mais fais avec le cœur, fais avec ta sensibilité" parce que [...]*

L'enseignante 2 insiste sur le fait que les qualités humaines représentent, selon elle, le principal point d'appui des enseignant·es. En invitant ses collègues à "faire avec le cœur" et leur sensibilité, elle souligne que l'accompagnement ne repose pas uniquement sur des connaissances ou des techniques professionnelles, mais également sur la capacité à être authentique dans la relation avec l'élève.

6.1.2. L'expérience professionnelle comme ressource

Les entretiens mettent en évidence que les situations de deuil rencontrées au fil du parcours des participant·es représentent une ressource importante, leur permettant progressivement de développer des repères et d'aborder ces situations avec davantage d'assurance.

L'enseignante 1, qui exerce depuis 3 ans, explique que cette expérience d'accompagnement a modifié certains de ses réflexes professionnels. Elle mentionne notamment avoir adapté son langage afin de tenir compte de la diversité des réalités familiales :

Ens. 1. : *[...] Maintenant, j'évite de dire "faites signer par vos parents". Je dis plutôt : "par l'un de vos parents" ou par une personne responsable.*

Cette première expérience l'a amenée à porter une attention particulière aux mots employés en classe témoignant d'une plus grande prise en compte de la diversité des réalités familiales vécues par les élèves.

Les propos de la doyenne vont dans le même sens. Au bénéfice d'une trentaine d'années d'expérience, elle explique que sa première confrontation au deuil remonte à son stage avant de rencontrer d'autres situations tout au long de sa carrière :

Doy. : *En fait, j'ai vécu ça de façon étrange. J'étais en stage encore, j'étais en formation [...] Donc à ce titre je considère que j'ai presque eu de la chance d'avoir été confrontée à cette réalité potentielle aussi tôt [...] tu vas t'appuyer sur cette expérience [...]*

Elle explique que les expériences successives lui ont permis de construire progressivement des repères mobilisables lors de nouvelles situations de deuil.

Le médiateur revient également sur l'évolution de sa manière d'intervenir. Il explique tout au long de son parcours et de sa formation de médiateur, que certaines attitudes sont devenues plus spontanées :

Méd. : *Je pense qu'il y a une prise de conscience qui est devenue naturelle et qui avant ne l'était pas, peut-être pas forcément.*

Il souligne ainsi que l'expérience transforme progressivement la manière d'intervenir. Certaines attitudes deviennent, selon lui, plus spontanées avec le temps.

Cette idée est également présente dans le discours de l'enseignante 2, qui revient sur les ressources qu'elle mobilise dans sa pratique professionnelle. Elle explique :

Ens. 2 : *[...] J'ai beaucoup de chance d'avoir une boîte à outils qui est aussi grande et dans laquelle j'ai autant d'outils [...] C'est la vie qui l'a alimentée et c'est moi qui l'ai ordonnée et... qui l'entretient ou qui l'enrichit.*

Cette métaphore met en évidence que les ressources mobilisées dans l'accompagnement des élèves endeuillé·es se construisent et évoluent au fil des expériences. Au cours de l'entretien, cette "boîte à outils" semble notamment renvoyer à l'instinct et à la spontanéité, à la sensibilité et à la bienveillance, à la capacité d'accueillir et d'exprimer ses émotions, ainsi qu'aux mots utilisés pour parler de la mort. Cette ressource apparaît ainsi comme évolutive, nourrie par ses expériences et enrichie au fil de son parcours.

6.1.3. Une posture éducative fondée sur l'accompagnement

Au-delà des qualités humaines et de l'expérience, plusieurs participant·e·s décrivent une posture éducative centrée sur l'accompagnement de l'élève endeuillé·e. Ils·elles ne cherchent ni à remplacer les professionnel·les spécialisé·es ni à résoudre sa souffrance. Leur rôle consiste plutôt à offrir une présence bienveillante, une écoute attentive et un accompagnement respectueux du rythme de chacun·e.

L'enseignante 1 met en avant l'importance de respecter le rythme de l'élève dans son processus de deuil. Selon elle, celui-ci doit pouvoir exprimer ses émotions lorsqu'il s'en sent capable, sans pression de l'école :

Ens. 1 : *Je pense [...] de faire comme il veut finalement. [...] Il faut qu'ils fassent comme ils veulent quand ils veulent enfin dans la limite des règles et du respect. Voilà...mais si l'élève a besoin de sortir un coup, il sort enfin s'il a envie de partir, il part enfin voilà...*

Les propos de l'enseignante 1 traduisent une posture éducative fondée sur le respect du vécu de l'élève. Plutôt que d'imposer une manière de réagir au deuil, elle privilégie une présence disponible et une certaine souplesse tout en maintenant un cadre respectueux des règles de la vie scolaire.

Les propos de l'enseignant 3 viennent compléter cette réflexion. Alors que l'enseignante 1 insiste sur le respect du rythme de l'élève, il met davantage l'accent sur la manière dont l'enseignant·e peut concrètement accompagner l'élève durant son processus de deuil. Il explique :

Ens. 3 : *[...] Ce qui serait pour moi une erreur, c'est de ne rien faire. Parce que ne rien faire, c'est être dans l'évitement [...] Pas hésiter à faire quelque chose. Pas rien faire. Après ce faire, ça peut être plein de choses. ça peut être trois fois rien. [...] Simplement dire être à l'écoute, pour moi, c'est déjà faire.*

Le témoignage de l'enseignant 3 met en évidence un accompagnement fondé sur une présence active : de simples gestes, une parole ou une disponibilité à l'écoute représentent déjà des formes d'accompagnement. Cela illustre le fait que l'accompagnement ne repose pas nécessairement sur des interventions complexes, mais sur une présence attentive qui témoigne à l'élève qu'il·elle n'est pas seul·e face à son deuil.

Le médiateur prolonge cette idée en insistant sur la nécessité de reconnaître explicitement ce que vit l'élève. Il explique :

Méd. : *[...] Moi, ce que je trouve important, c'est de ne pas faire comme si rien n'était [...] Parce que c'est un peu le réflexe qu'on pourrait avoir.*

Selon lui, ignorer l'événement risque de renforcer le sentiment d'isolement de l'élève. Il souligne l'importance d'oser nommer la situation et de manifester une présence authentique afin que l'élève se sente reconnu dans ce qu'il traverse.

Le directeur souligne par ailleurs que cette posture d'accompagnement respecte les limites du rôle enseignant. Comme il l'a indiqué précédemment, il s'agit avant tout d'accueillir l'élève

avec empathie tout en sachant l'orienter vers d'autres professionnel·le·s lorsque nécessaire, sans se substituer au suivi spécialisé.

6.1.4. Synthèse et mise en lien avec le cadre théorique

La synthèse de cet axe met en évidence que les enseignant·es mobilisent principalement leurs qualités humaines, leurs expériences personnelles et professionnelles, ainsi qu'une posture éducative fondée sur l'écoute, la disponibilité et le respect du rythme de l'élève. Ces ressources leur permettent d'ajuster leur accompagnement aux besoins de l'élève endeuillé·e et de lui offrir un cadre dans lequel son vécu peut être reconnu et exprimé. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les ressources personnelles et expérientielles occupent une place centrale dans l'accompagnement du deuil en milieu scolaire.

Ils rejoignent les travaux de Masson (2015), qui soulignent l'importance de reconnaître la situation de deuil, d'instaurer une relation de confiance et d'offrir une présence bienveillante. Ils font également écho aux travaux de Fawer Caputo (2015a), qui mettent en évidence la place de l'enseignant·e comme adulte de confiance offrant à l'élève un cadre stable et sécurisant. Dans leur écrit, Dyregrov et al. (2013) relèvent également le rôle essentiel de l'empathie dans l'accompagnement des élèves endeuillé·es : leur étude montre que 86,8% des enseignant·es interrogé·es considèrent l'empathie comme une compétence indispensable auprès d'élèves. Enfin, la place centrale de l'expérience vécue dans la construction de ces ressources rejoint également les travaux de Fawer Caputo (2015a) et de la Fondation OCIRP (2018), qui rappellent que les situations de deuil font partie de la réalité du métier enseignant et conduisent les professionnel·les à adapter continuellement leurs pratiques.

6.2. Axe 2 : Le sentiment de dénuement et d'insécurité professionnelle des enseignant·es

Après avoir mis en évidence les ressources personnelles et expérientielles mobilisées par les enseignant·es pour accompagner les élèves endeuillé·es, les entretiens révèlent également les difficultés auxquelles ils·elles sont confronté·es. Malgré leurs qualités humaines et leur expérience professionnelle, plusieurs participant·es expriment un sentiment de dénuement et d'insécurité face à ces situations, qui se traduit notamment par des difficultés à savoir comment agir, trouver les mots justes ou adopter une posture adaptée. Ce sentiment semble lié à une préparation jugée insuffisante, ainsi qu'à la complexité émotionnelle de l'accompagnement. Les trois sous-thèmes suivants permettent de mieux comprendre les facteurs qui y contribuent, ainsi que les stratégies développées progressivement par les participant·es pour y faire face.

6.2.1. Un manque de formation face au deuil

Les entretiens montrent que deux participantes estiment avoir été insuffisamment préparées à accompagner des élèves confronté·e·s au deuil. Les connaissances et les repères spécifiques semblent encore occuper une place limitée dans leur parcours de formation.

L'enseignante 1 souligne la nécessité d'être préparé·e à faire face à ces situations :

***Ens. 1 :** [...] On va de toute manière être exposé à ça d'une manière ou d'une autre. Je pense donc qu'on doit être préparé à pouvoir agir de manière adéquate [...]*

Ces propos mettent en évidence un besoin de repères permettant d'agir de manière adaptée lorsqu'une situation de deuil se présente.

L'enseignante 2 nuance toutefois ce constat en estimant qu'une formation essentiellement théorique ne constitue pas la réponse la plus adaptée. Elle explique :

***Ens. 2 :** Non, pas de formation. Je dirais de l'écoute, éventuellement du débat...Oui, Comme on est en train de faire là...Non, pas de formation. C'est trop théorique.*

Elle ne précise pas directement ce qu'elle entend par une « formation trop théorique », mais elle privilégie toutefois des modalités fondées sur l'écoute, l'échange et le débat. Son discours montre qu'elle accorde davantage de valeur à des apports qu'elle peut mettre en lien avec son expérience et mobiliser concrètement dans sa pratique.

Ces témoignages suggèrent un décalage entre la réalité du métier enseignant et la préparation dont les participantes estiment disposer pour accompagner des élèves endeuillé·es. Si le deuil est abordé via un module optionnel de la HEP, il ne fait pas partie du parcours de formation de l'ensemble des futur·es enseignant·es. Le besoin exprimé par l'enseignante 2 ne porte donc pas nécessairement sur davantage de théorie, mais sur des espaces d'échange mobilisables concrètement (conférences, espaces d'échanges).

6.2.2. Un sentiment de dénuement et d'insécurité professionnels

Les entretiens montrent que, malgré les ressources personnelles et expérientielles mobilisées par les enseignant·es, l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e reste une situation délicate à gérer. Plusieurs participant·es expriment un dénuement et une insécurité qui se manifestent notamment par la peur de mal agir, de prononcer des paroles inadaptées ou de ne pas savoir comment accompagner l'élève de manière adéquate. Cette insécurité semble également renforcée par la dimension émotionnelle de ces situations et par l'absence de repères clairement établis.

L'enseignante 1 est la première à évoquer cette insécurité. Elle confie :

Ens. 1 : [...] *Mais moi j'ai un peu fait ça au début et en fait je me suis retrouvée dans des situations plus mal à l'aise qu'autre chose ... Alors que il y avait pas lieu d'être et en fait parfois je me suis retrouvée même plus mal à l'aise que l'élève concerné [...]*

Ce témoignage révèle que la difficulté ne réside pas uniquement dans la souffrance de l'élève, mais aussi dans son propre positionnement professionnel. Le fait de se sentir "plus mal à l'aise que l'élève" traduit l'incertitude qu'elle éprouve à trouver les mots justes et d'accueillir les émotions.

Le directeur élargit cette réflexion en soulignant que ce sentiment d'insécurité est partagé par de nombreux·ses enseignant·es et ne dépend pas seulement de leur expérience professionnelle. Il explique :

Dir. : [...] *C'est que chaque enseignant, avec son propre vécu, a ses propres craintes face à la mort et face à comment l'annoncer aux élèves [...] Il n'y a pas de recette toute faite [...]*

Le directeur souligne que chaque enseignant·e aborde ces situations avec son histoire et ses propres appréhensions face à la mort. L'accompagnement ne peut, selon lui, reposer sur une réponse unique. Cette absence de "recette toute faite" renforce le sentiment d'insécurité ressenti.

L'infirmière complète cette réflexion en soulignant les répercussions émotionnelles que peut représenter l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e pour les professionnel·les :

Inf. : *Il y a peut-être des enfants qui ont confiance, qui vont se confier et qui vont tout porter sur soi, ça représente une charge. C'est énorme [...] les gens ont peur d'être débordés et de ne pas pouvoir gérer eux-mêmes finalement cette complexité.*

Dans cet extrait, l'infirmière estime que le sentiment de dénuement ne repose pas uniquement sur un manque de connaissances ou de repères. Elle met en lumière la charge émotionnelle que peut représenter la relation de confiance qui s'établit avec un·e élève endeuillé·e. Elle explique que, lorsque l'élève choisit de se confier à son·sa enseignant·e, cette relation peut faire peser une importante responsabilité sur ce·tte dernier·ère. La peur d'être débordé·e émotionnellement et de ne pas savoir répondre de manière adéquate à la complexité de la situation contribue ainsi à renforcer le sentiment d'insécurité professionnelle.

6.2.3. Composer avec les incertitudes

Malgré le manque de préparation évoqué, les entretiens montrent que les participant·es ne restent pas passif·ves face à ces difficultés. Ils·elles développent progressivement leurs

propres repères en s'appuyant sur les expériences vécues et les ajustements réalisés au fil des situations.

Avec le recul, l'enseignante 1 explique qu'elle aborderait aujourd'hui cette situation différemment :

Ens. 1 : *Bah je pense comme j'ai dit de ne pas en faire un tabou pour moi [...] Mais moi j'ai un peu fait ça au début [...] Au lieu de...le nommer....bah j'osais pas lui en parler, puis peut-être juste lui dire : "Écoute tu serais d'accord qu'on en parle ?" [...]*

L'enseignante 1 met ici en évidence une réflexion rétrospective sur sa propre pratique. Son expérience lui permet non seulement de prendre davantage de recul sur sa pratique, mais aussi d'identifier les ajustements qu'elle souhaiterait mettre en œuvre. Cette démarche réflexive témoigne de la construction progressive de nouveaux repères professionnels lui permettant d'appréhender la gestion de situations complexes plus sereinement.

La doyenne prolonge cette réflexion en expliquant que les premières confrontations au deuil représentent des expériences sur lesquelles les professionnel·les peuvent s'appuyer lorsqu'ils-elles rencontrent des situations similaires. Elle explique :

Doy. : *[...] Parce que la première fois, tu es là, tu es quand-même un peu submergée [...] Et puis après, tu te dis, bon, oui, ça existe. Et tu es plus apte. Si malheureusement tu es confronté une deuxième fois [...] tu vas t'appuyer sur cette expérience [...]*

La doyenne souligne le rôle des premières confrontations au deuil dans la construction progressive de repères. Bien qu'émotionnellement éprouvantes, ces situations aident à développer une prise de recul, sans faire disparaître l'incertitude, mais en renforçant le sentiment d'être en mesure d'y faire face.

L'enseignant 3 apporte un éclairage complémentaire. En revenant sur les différentes situations de deuil qu'il a rencontrées, il explique :

Ens. 3 : *[...] Je pense que j'arrive à mettre des mots sur cette situation. Je ne rejette pas par réflexe ces sentiments négatifs qui m'arrivent contre...Je ne sais pas, peut-être évidemment aussi une certaine expérience du deuil en général. On en a forcément un peu plus à 50 ans qu'à 20, forcément, je ne sais pas. Peut-être que ces deuils, ils s'additionnent les uns aux autres, puis qu'on...On se nourrit aussi de ça [...]*

A travers ce verbatim, l'enseignant 3 développe que les expériences de deuil rencontrées enrichissent progressivement sa manière de comprendre et d'accompagner ces situations. En expliquant qu'il parvient davantage "à mettre des mots" sur ces situations et que les deuils

“s’additionnent” au fil des années, il laisse entendre que ces expériences deviennent progressivement une ressource sur laquelle il peut s’appuyer.

Le médiateur revient également sur son parcours professionnel et explique que sa manière d’intervenir auprès des élèves endeuillé·es a progressivement évolué :

***Méd.** : Je pense que l’empathie, elle est déjà là. Mais maintenant, je me pose plus... Je me dis peut-être que je dois faire quelque chose. Alors qu’avant, peut-être moins. [...] je vais plus facilement aller m’approcher pour voir comment ça va et tout ça. Ce que je pense pas, je le faisais naturellement avant.*

Le médiateur met en évidence que les qualités humaines telles que l'empathie représentent une base importante de l'accompagnement. Les expériences vécues lui permettent de mobiliser ces ressources de manière plus ajustée, en adoptant une posture plus proactive, notamment en prenant l’initiative d’ouvrir le dialogue avec les élèves concerné·es.

6.2.4. Synthèse et mise en lien avec le cadre théorique

Les résultats de cet axe mettent en évidence que l’accompagnement d’un·e élève endeuillé·e confronte les enseignant·es à un sentiment de dénuement et d’insécurité professionnelle. Les participant·es soulignent principalement un manque de connaissances et de repères pour faire face à ces situations, ainsi que les défis émotionnels qu’elles représentent. Malgré ces difficultés, les expériences vécues, la réflexion menée sur leur pratique et les ajustements réalisés au fil des situations rencontrées favorisent la construction progressive de leurs propres repères d’intervention. Ces résultats confirment l’hypothèse selon laquelle les compétences mobilisées pour accompagner les élèves endeuillé·es se développent principalement au fil des expériences vécues et de la réflexion sur la pratique, davantage qu’à travers une préparation institutionnelle spécifique.

Ces constats rejoignent les travaux de Dyregrov et al. (2013), qui montrent que les enseignant·es peuvent se sentir « peu qualifié·es pour intervenir dans des situations psychosociales complexes » (p. 133), ainsi que ceux de Clerc et al. (2021) et de Fawer Caputo (2019, 2022), qui mettent en évidence un manque de préparation, de connaissances et de repères pour accompagner les élèves endeuillé·es. Fawer Caputo (2022) souligne également qu’en l’absence de prescriptions institutionnelles ou de dispositifs spécifiques, les enseignant·es sont amené·es à construire leurs propres interventions et réponses pour accompagner les élèves endeuillé·es. Enfin, les propos de l’infirmière rejoignent la réflexion de Zawieja (2014), qui souligne l’importance de maintenir une juste distance professionnelle afin d’accueillir les émotions de l’élève tout en limitant le risque de contagion émotionnelle.

6.3. Axe 3 : La collaboration entre les différent-es acteur-ices scolaires

La collaboration entre les différent-es acteur-ices scolaires représente un élément important dans l'accompagnement des élèves endeuillé-es. Les entretiens mettent en évidence quatre dimensions : la circulation verticale des informations entre la hiérarchie et le corps enseignant, la coordination horizontale entre pair-es, la collaboration avec la famille, ainsi que les conditions jugées nécessaires à une collaboration efficace.

6.3.1. Collaboration verticale : une transmission d'informations qui diffère selon les situations

L'enseignante 1 décrit une collaboration verticale complexe avec un manque de communication et d'informations entre la hiérarchie, ici le décanat, et elle-même :

***Ens. 1 :** Donc j'ai pas tous les éléments du contexte, mais c'est la doyenne en fait qui m'a dit, qui m'a informée de ça quand il est arrivé dans ma classe. Et puis... elle-même, elle n'avait pas toutes les informations sur la situation.*

Le décanat apparaît comme le principal interlocuteur institutionnel, mais les informations communiquées sont présentées comme incomplètes. Cette situation semble placer l'enseignante dans une position d'incertitude, puisque même la doyenne ne dispose pas de l'ensemble des éléments nécessaires à la compréhension de la situation.

Interrogée sur ce qui l'a le plus marquée, l'enseignante 1 souligne également un manque de transparence lié à la confidentialité de l'information ce qui lui a posé problème pour pouvoir prendre en charge l'élève de manière adéquate :

***Ens. 1 :** Je trouve un peu le fait que je n'aie pas été mise au courant de manière vraiment transparente, on va dire. Après, je sais que c'est des situations qui sont quand même délicates. Mais comme je suis sa prof de classe, c'était difficile pour moi de me positionner par rapport à ça.*

L'enseignante 1 ne remet pas en cause la nécessité de préserver la confidentialité de certaines informations, mais souligne la difficulté de trouver un équilibre entre le respect de la vie privée de l'élève et les informations dont elle estime avoir besoin. Son discours laisse donc penser que l'enjeu principal ne concerne pas la quantité d'informations reçues, mais leur pertinence pour adapter son accompagnement.

Au sujet de la transmission des informations, la doyenne explique les éléments suivants :

***Doy. :** [...] C'est parfois difficile de donner toutes les informations sur une situation aux profs. Et même que... parfois on sait pas plus... c'est des situations sensibles [...] Mais ouais, par mail, c'est le plus... On en discute avec le directeur, c'est que c'est un peu*

la seule solution correcte et adaptée. Tu peux pas faire autrement pour informer tous les enseignants [...] tu peux pas appeler chaque personne, non, non.

Elle met en avant que parfois même la direction et le décanat ne sont pas au courant de tous les éléments dans une situation d'élève endeuillé·e. Cela peut s'expliquer par un refus de la famille ou par la sensibilité même de certaines situations. De plus, elle précise qu'il est impossible de communiquer autrement que par courriel, ce qui pourtant n'a pas été réalisé dans le cas de l'enseignante 1.

Quant au directeur de l'établissement, il explicite la façon dont sont annoncées les diverses situations de deuil aux enseignant·es :

Dir. : *Mais d'abord, avant tout, il faut s'assurer que la famille de l'enfant est d'accord avec le fait d'en parler et de l'annoncer. Donc c'est ça qui est parfois un peu compliqué, parce qu'on a le bruit, on sait que Monsieur [Nom] est décédé. Mais Madame [Nom], moi, je n'ai pas pu l'atteindre et puis je ne sais pas si elle est OK qu'on fasse une annonce officielle comme ça du décès de son ex mari [...] Et c'est vrai que parfois, il y a des familles qui disent « non, mais écoutez voilà... on veut pas ». Là du coup on ne peut vraiment pas donner les informations aux enseignant·es concerné·es, ce n'est pas possible.*

Ces propos de la doyenne et du directeur justifient la confidentialité et le manque d'informations vécus par l'enseignante 1. Dans certaines situations, par le refus catégorique de la famille sur une communication officielle ou une situation plus sensible, la direction et le décanat ne peuvent pas annoncer directement la nouvelle aux enseignant·es concerné·es ou seulement de manière très implicite.

La situation de l'enseignante 1 semble une exception de transmission verticale limitée puisque dans la situation de l'enseignante 2, elle décrit avoir appris la nouvelle en salle des maîtres par un membre du décanat :

Ens. 2 : *J'ai appris par... un membre du décanat que le père d'une de mes élèves était décédé de manière subite à un événement sportif [...] Il y avait déjà des bruits de couloir, mais... mais on me l'a dit « officiellement » à ce moment-là.*

Cette formulation entre guillemets, marquée à l'oral par une gestuelle, peut suggérer une distance critique vis-à-vis de la manière dont l'information a été communiquée ou une formalité nécessaire qui répète déjà un fait connu.

Les propos du médiateur mettent également en évidence cette transmission d'informations parfois officieuse envers les enseignant·es :

Méd. : *Est-ce que c'était la direction ? Probablement, je ne me rappelle plus tellement. Mais tout se fait très vite, en fait. Donc, de quelle manière ça arrivait... l'information est arrivée, je ne me rappelle pas, mais en tout cas, le bouche-à-oreille fonctionne très vite dans ce genre de cas.*

Par ces propos, il souligne qu'en effet les bruits de couloirs circulent très rapidement dans les cas d'élèves endeuillé·es, mais qu'il s'agit probablement d'une information donnée par la direction.

Concernant l'enseignant 3, il a appris la nouvelle par courriel durant des vacances scolaires :

Ens. 3 : *Je crois que j'ai reçu un mail de la direction, enfin de quelqu'un du... du décanat avec tous les collègues concernés en copie. C'était vers la fin des vacances scolaires... On nous a dit la situation, donc que le père de notre élève était décédé et qu'il allait pas être là pour un temps... Qu'il fallait qu'on fasse attention à lui à son retour, enfin voilà des... infos nécessaires.*

Ici, l'enseignant 3 décrit une transmission verticale officielle et écrite de la part du décanat destinée aux enseignant·es concerné·es, accompagnée de quelques conseils concernant le retour de l'élève.

Au-delà de la transmission d'informations, le directeur souligne également son rôle d'accompagnement direct auprès de l'enseignant·e au moment de l'annonce :

Dir. : *L'élément quand même de base que je mets en place pour assurer, c'est : est ce-qu'ils veulent donner l'annonce tout seul ou être accompagné ? Dans le temps, suivant quelles problématiques, c'est moi qui accompagne, c'est moi même qui fait l'annonce parfois. Des fois, il peut y avoir ça. Parfois l'enseignant le sentait de le faire tout seul, mais accompagné du psychologue scolaire.*

La doyenne développe ces propos en expliquant le type de collaboration à avoir après avoir appris et annoncé le deuil :

Doy. : *J'ai eu des discussions notamment aussi avec [une enseignante] parce qu'elle, elle a un élève qui est directement touché dans sa classe sur le plan familial. Donc, elle est venue me demander conseils jusqu'à quand on peut lui donner... le libre choix de venir ou pas, de quelle manière il revient, etc. [...] Et puis [...] j'ai dit, il faut aussi considérer que cet élève, il a une maman, Et puis là, il était avec elle tout le temps. Donc, on ne va peut-être pas le faire revenir totalement à 100% [...] pour que la mère ne soit pas toute seule, etc. Des petites choses comme ça. Mais ça, c'est vraiment ma posture de doyenne où je suis externe qui m'a permis de penser à ça, je pense.*

Ce témoignage montre que le rôle de la doyenne ne se limite pas à la transmission de l'information. Elle intervient également comme personne-ressource informelle pour les enseignant·es confronté·es à des questions pratiques (gestion des absences, aménagement

du retour de l'élève). Cette collaboration semble toutefois reposer sur une sollicitation ponctuelle, plutôt que sur une procédure systématique.

Au-delà de la simple circulation de l'information, la collaboration verticale se prolonge donc dans l'accompagnement concret de l'enseignant·e, que ce soit au moment de l'annonce (directeur) ou dans la gestion quotidienne qui suit (doyenne). Cette double dimension, informer et accompagner, semble toutefois reposer davantage sur des sollicitations ponctuelles que sur un dispositif systématique.

6.3.2. Collaboration horizontale : une coordination parfois limitée

Les propos de l'enseignante 1 mettent également en évidence les répercussions du manque de communication de la hiérarchie sur la collaboration horizontale entre les enseignant·es de la classe. L'enseignante 1 mentionne elle-même un lien explicite entre ce silence et la confidentialité demandée par le décanat :

***Ens. 1 :** [...] Les autres enseignants de la classe n'ont pas été mis au courant non plus. Donc c'était un peu secret [...] officiellement, moi, j'étais la seule au courant [...]*

Ce verbatim illustre une dépendance directe entre les deux niveaux de collaboration. La fragilité horizontale ne serait pas ici un dysfonctionnement indépendant, mais le prolongement d'un manque d'informations déjà observé au niveau vertical.

Concernant les autres enseignant·es, les enseignant·es 2 et 3 ont rapporté avoir été contacté·es par les maître·sses de classe respectif·ves afin d'annoncer les situations et les modalités d'accompagnement envisagées :

***Ens. 2 :** J'ai reçu par la suite un... un mail du prof de classe qui nous annonçait la mort du père de notre élève. Il disait qu'il fallait être présent quand cela était possible pour elle et qu'il fallait contacter le prof si on voyait que quelque chose n'allait pas. Il a aussi dit que la classe allait être mise au courant et qu'il restait à disposition si besoin [...]*

***Ens. 3 :** J'ai pas été directement contacté par la prof de classe vu que le décanat nous avait déjà écrit un mail, mais plus tard on a reçu un autre mail qui disait qu'il y'aurait un autre réseau et qu'on devait lui transmettre les observations et infos nécessaires sur l'élève [...]*

Dans les deux cas, l'annonce initiale entre pair·es semble fonctionner de manière efficace. Les maître·sses de classe ont pris en charge les situations de leurs élèves et ont transmis les informations nécessaires aux enseignant·es du groupe-classe.

Concernant le médiateur, il explique qu'il existe peu de coordination formalisée entre les différent·es acteur·ices scolaires :

***Méd.** : Oui dans la plupart des cas on est contacté par mail pour annoncer la situation, mais le après... il y en a pas vraiment. Il existe pas un protocole clair pour dire quoi faire, qui doit faire, quand, etc. [...] J'ai un peu envie de dire que c'est du cas par cas...*

Ces propos soulignent ainsi que, certes, les pair·es communiquent dans un premier temps le cas de deuil, mais que leur implication reste limitée à cette étape.

L'infirmière décrit d'ailleurs ce manquement dans son entretien :

***Inf.** : Parfois les profs de classe nous (elle et les psychologues scolaires) contactent directement pour nous parler d'un élève en deuil. Parfois cela se fait directement lors d'un réseau après le décès avec le décanat, la famille, l'élève pour voir ce qu'on peut faire [...] Mais parfois aussi, on apprend une situation bien après on sait pas trop pourquoi...*

Elle souligne dans ces propos plusieurs types de collaboration horizontale : la demande explicite de la part des maître·sses de classe, une prise en charge collective lors des réseaux, mais aussi un manque de communication et de collaboration dans certains cas. Cette lacune peut alors poser problème dans l'accompagnement adéquat des élèves endeuillé·es qui peuvent ne pas savoir qu'il existe des professionnel·les disponibles pour les aider.

6.3.3. Collaboration avec la famille perçue comme efficace

En ce qui concerne la collaboration avec les acteur·ices extérieur·es à l'établissement, l'enseignante 1 mentionne une interaction avec le père de l'élève :

***Ens. 1** : Et puis aussi de communiquer avec son père aussi.*

L'enseignante 1 identifie cette communication comme une ressource utile sans préciser en quoi, ce qui ne permet pas de savoir si l'échange s'est inscrit dans un cadre plus large. Il s'agit toutefois de la seule interaction avec un·e acteur·rice extérieur·e au système scolaire mentionnée, suggérant une collaboration ponctuelle plutôt qu'un dispositif structuré.

Concernant les autres enseignant·es, l'enseignante 2 décrit une communication plutôt informelle avec les parents :

***Ens. 2** : Je ne m'interdis pas grand chose dans ce genre de situation [...] je le fais de manière intuitive [...] j'écris parfois des messages de soutien ou de condoléances aux parents.*

Contrairement à l'enseignante 1, l'enseignante 2 décrit une pratique plus spontanée avec les familles, fondée sur son intuition plutôt que sur un cadre formel. Cette différence illustre que l'engagement auprès de la famille peut varier fortement d'un·e enseignant·e à l'autre, sans qu'un dispositif institutionnel ne semble définir l'approche à avoir.

Il s'agit des uniques témoignages des enseignantes en ce qui concerne la collaboration avec la famille. La doyenne justifie d'ailleurs cela dans ses propos :

Doy. : [...] les contacts avec la famille se font pendant... les annonces de décès et aussi durant les réseaux avec les profs de classe et les psychologues ou infirmière scolaire [...]

Les réseaux de soutien se font, selon la doyenne, principalement avec les maître·sses de classe. Les enseignant·es du groupe classe sont alors apparemment peu concerné·es dans la collaboration avec la famille.

6.3.4. Conditions jugées favorables à la collaboration : communication et accompagnement verticaux et horizontaux

Au cours de l'entretien, l'enseignante 1 identifie plusieurs éléments qu'elle considère comme favorisant la collaboration entre les différent·es acteur·ices scolaires. Elle souligne notamment le besoin d'une communication plus claire de la part de la hiérarchie, de temps de concertation entre les enseignant·es, ainsi que de conseils institutionnels concernant l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e.

Ens. 1 : Je pense déjà, j'aurais eu besoin qu'on me dise plus clairement les choses, plus de communication. Et puis, j'aurais eu besoin qu'on fasse aussi un peu une réunion entre tous les profs. Et puis que je leur dise un peu la situation. Comme ça, ils peuvent faire attention eux aussi dans leurs cours. Et... Et puis, peut-être quelques conseils sur comment accompagner un enfant qui vient de perdre un de ses parents. Ça je n'ai pas eu.

Les propos de l'enseignante 1 semblent indiquer que la collaboration ne se limite pas à la transmission d'informations. Elle est aussi associée à des espaces d'échange permettant de construire une compréhension commune et d'adapter collectivement les interventions.

L'enseignante 2 va dans le même sens en proposant des moments d'échange collectifs, mais élargit la proposition à la hiérarchie elle-même :

Ens. 2 : Ça [des moments d'échanges] pourrait être, par exemple, sous une forme de groupe avec des collègues, la direction, le décanat... ceux qui veulent quoi... comme on est en train de faire là par exemple [...]

Contrairement à l'enseignante 1, qui distingue deux besoins séparés, l'enseignante 2 imagine un dispositif réunissant hiérarchie et pair-es dans un même espace de discussion. Cela suggère que collaboration verticale et horizontale pourraient être pensées comme un seul espace de dialogue partagé entre l'ensemble des acteur·ices scolaires.

Interrogé également sur les souhaits pour une meilleure collaboration, l'enseignant 3 explique :

Ens. 3 : [...] Dans certains cas, la communication est courte, peut-être... ce serait bien de plus... dire les informations sur les personnes disponibles pour aider dans l'accompagnement, parce que oui on sait qu'elles sont là, mais sur le moment t'y penses pas forcément quoi...

Ici, l'enseignant 3 souligne que le problème n'est pas de savoir que ces ressources existent, mais d'y penser au moment opportun, dans une situation sensible et potentiellement stressante.

Cette volonté rejoint celle du médiateur :

Méd. : Je pense que ce serait pas mal de renforcer la communication sur les situations de deuil... la communication est présente, mais elle pourrait parfois être mieux faite entre tout le monde [...] au niveau de la communication on a énormément perdu de choses de manière générale, mais pas que ici, partout.

Le médiateur élargit son propos sur la communication à la société de manière générale. Cela peut nuancer la portée de son discours comme piste d'amélioration propre à l'établissement scolaire.

Dans son entretien, l'infirmière met en évidence la nécessité de renforcer la collaboration entre les enseignant·e·s et les professionnel·le·s ressources afin d'assurer une meilleure continuité de l'accompagnement des élèves endeuillé·e·s . Elle exprime ce besoin en ces termes :

Inf. : Il faudrait vraiment mieux... comment dire ?... formaliser le relai entre les enseignant·es et nous [les psychologues scolaires et l'infirmière] quand il y a un élève en deuil. C'est vraiment perfectible ça [...]

Cette demande de formalisation du relais rejoint ce que soulignaient déjà l'enseignante 2 et le médiateur dans la collaboration horizontale : la communication initiale semble bien fonctionner, mais aucun suivi structuré ne semble ensuite prévu.

Pour conclure ce sous-thème, voici les propos de la doyenne quant aux rôles de chacun·e :

Doy. : Je pense que pour améliorer la collaboration il faut vraiment clarifier les rôles de chacun dans ces situations. Qui s'occupe de quoi, etc. C'est vraiment super important [...]

Cette remarque fait écho à l'ensemble des besoins exprimés dans ce sous-thème : au-delà de la communication et du relais entre professionnel·les, c'est une clarification globale des rôles de chacun·e qui semble faire défaut pour soutenir une collaboration cohérente.

6.3.5. Synthèse et mise en lien avec le cadre théorique

L'analyse des quatre sous-thèmes met en évidence un constat commun : la collaboration entre les différent·es acteur·ices scolaires fonctionne de manière relativement satisfaisante au moment ponctuel de l'annonce, mais peine à se prolonger en un dispositif structuré et durable. Il s'agit donc d'une collaboration qui reste essentiellement informelle et limitée au début des situations.

Le cas de l'enseignante 1 illustre les conséquences d'une rupture de cette collaboration ponctuelle. Lorsque la transmission initiale est limitée, c'est l'ensemble du réseau qui semble s'effondrer, la collaboration horizontale devenant impossible faute d'informations préalables. De plus, la collaboration avec la famille reste, comme chez les autres participant·es, plutôt secondaire. Chez les enseignant·es 2 et 3, la collaboration horizontale dépend aussi d'initiatives individuelles plutôt que d'un processus établi.

Ce constat se confirme dans le sous-thème 4 : une communication institutionnelle plus claire (enseignante 1, enseignant 3, médiateur), des espaces de dialogue partagés (enseignante 2), une clarification des rôles (doyenne) ou un relai mieux formalisé avec les professionnel·les de santé (infirmière) permettraient une meilleure collaboration. Ces attentes convergent vers un même constat : dépasser les démarches ponctuelles au profit d'une communication établie, rejoignant la nécessité, soulignée par la littérature, d'un réseau de professionnel·les autour de l'élève endeuillé·e (Masson, 2019 ; Clerc et al., 2021). Ce réseau est présent dans le discours des participant·es, mais non mobilisé dans la continuité. Lapointe-Breton et Olivier-d'Avignon (2024) soulignent d'ailleurs la nécessité de clarifier les rôles de chacun·e dans ce réseau pour encadrer les élèves endeuillé·es sur le long terme. Ce flou, comme le montre l'ensemble de cet axe, ne concerne donc pas uniquement les enseignant·es pris individuellement, mais bien l'articulation entre l'ensemble des acteur·ices de l'établissement sur la durée.

Cette articulation se retrouve à chaque niveau du réseau. Sur le plan vertical, la différence observée entre la situation de l'enseignante 1 et celle des autres participant·es rejoint la distinction établie par Clerc et al. (2021) entre la France, où la transmission d'informations reste souvent limitée au·à la professeur·e principal·e sans relais systématique, et la Suisse,

où l'information circulerait mieux en raison de la taille plus restreinte des établissements scolaires et de l'existence de cellules de crise internes. Sur le plan horizontal, le fonctionnement de l'annonce initiale entre pair·es rejoint la théorie décrivant un « collectif d'adultes » autour de l'élève endeuillé·e (Clerc et al., 2021, p. 110). Le·la maître·sse de classe n'est pas seul·e et collabore avec un ensemble de professionnel·les qui inclut ici les pair·es (Dyregrov et al., 2013), aucun·e acteur·ice, qu'il ou elle soit enseignant·e, infirmier·ère ou psychologue, ne pouvant gérer seul·e ce type de situation (Fondation OCIRP, 2020). Enfin, la collaboration avec la famille, bien que peu documentée dans les entretiens, demeure jugée essentielle par la littérature pour maintenir un lien de confiance et accompagner l'élève de manière structurée et adéquate en tenant compte de ses besoins personnels (Noble & Gachet, 2015 ; Tête & Séjourné, 2015 ; Clerc et al., 2021).

Malgré le peu d'informations dont elle dispose, l'enseignante 1 parvient néanmoins à offrir un cadre structurant à son élève, ce qui rejoint le rôle de résilience que la théorie reconnaît à l'école et aux enseignant·es (Cyrulnik, 2007). Ce rôle pourrait s'expliquer par la position particulière de l'enseignant·e aux yeux de l'élève : n'étant pas affecté·e par le décès et restant extérieur·e au cercle familial, il·elle peut devenir un·e confident·e privilégié·e (Fawer Caputo, 2018). Moulin-Barman (2005) rattache d'ailleurs ce lien de confiance, préexistant et indépendant du niveau d'information transmis par la hiérarchie, au simple fait de la relation pédagogique quotidienne.

6.4. Axe 4 : Les besoins exprimés par les enseignant·es

Le dernier axe porte sur les besoins exprimés par les enseignant·es pour mieux accompagner les élèves endeuillé·es. Quatre besoins principaux apparaissent : formation, cadres institutionnels clairs, soutien émotionnel et clarification du rôle de l'enseignant·e. Ces dimensions sont évoquées par l'ensemble des participant·es, mais ne font pas l'objet d'un accord unanime.

6.4.1. Besoins en formation

Tout d'abord, un des besoins principaux qui est revenu dans les échanges est celui de la formation. Interrogée sur les ressources internes ou externes qui seraient utiles, l'enseignante 1 propose un type de formation continue :

***Ens. 1 :** Je pense, je pense quand même [...] de temps en temps une petite... je sais pas... une conférence [obligatoire] là-dessus [...] C'est juste que je trouve qu'on peut peut tellement [...] faire des choses qui sont pas adéquates... qui peuvent empirer la situation. Je pense qu'avec une conférence [...] on nous donne des infos et des choses un peu basiques qu'il faut absolument pas faire ou qu'on peut faire et puis voilà !*

L'enseignante 1 formule une proposition concrète : une conférence obligatoire. Elle ne réclame pas une formation approfondie, mais des repères concrets, ce qui rejoint davantage un besoin de points de repères simples qu'une réelle expertise sur le deuil.

Les enseignant·es 2 et 3 rejoignent cette idée de conférence dans leurs entretiens :

Ens. 2 : [...] moi j'aurais voulu suivre la conférence d'Alix Noble [...] quand cette conférence a été programmée, cette journée pédagogique a été programmée, ça devait faire quelque chose comme un mois après le décès de [prénom d'un proche] [...] et puis après, c'est par un autre cursus [HEP] que j'ai revu les conférences d'Alix Noble [...]

Ens. 3 : [...] on a eu une conférence d'Alix Noble [...] Et puis, on est plusieurs collègues à avoir suivi une formation avec Alix Noble [...] Le fait que, déjà, dans le programme HEP, il y ait ça qui a été inséré... c'était quand même quelque chose de nouveau. Donc ça devenait moins tabou ce... cet enjeu de la mort [...]

Les enseignant·es 2 et 3 rejoignent l'enseignant 1 sur l'utilité de ce type de conférence, mais chaque participant·e souligne un aspect différent. Pour l'enseignante 2, le témoignage révèle aussi une difficulté de timing. La conférence est arrivée peu après un deuil personnel, ce qui a compliqué sa participation dans de bonnes conditions, illustrant que le moment choisi pour ce type de formation peut compter autant que son contenu. Quant à l'enseignant 3, il insiste moins sur l'aspect pratique que sur la portée symbolique de cette initiative. Le fait que la question de la mort soit désormais intégrée au programme de formation continue contribue, selon lui, à réduire le tabou qui l'entoure encore en milieu scolaire.

Le médiateur et l'infirmière s'accordent au reste des participant·es concernant cette demande de formation continue, en proposant un format précis :

Méd. : Qu'on fasse une formation sur le deuil... ça pourrait être une journée pédagogique [...]

Inf. : Je pense qu'une formation sur le deuil ça... ça peut être intéressant. Pouvoir en discuter entre nous, les enseignants doivent parfois se sentir seuls face à ça [un·e élève endeuillé·e] [...] Je sais pas, une journée pédagogique ou des moments d'échanges.

Ces propositions rejoignent l'idée d'inscrire cette formation dans un temps institutionnalisé (la journée pédagogique), ce qui pourrait faciliter sa mise en place concrète. L'infirmière ajoute toutefois une nuance : au-delà du format, c'est la dimension collective de l'échange qui lui semble essentielle, en réponse à un isolement qu'elle perçoit chez les enseignant·es confronté·es à ce type de situation.

Dans son entretien, au sujet des formations, le directeur explique :

Dir. : *Je ne peux qu'encourager les enseignants à suivre des formations en amont pour que le moment venu, ils sachent un peu mieux comment faire avec ça [une situation d'élève endeuillé·e] [...] Et donc, je pense que oui, ils ont la formation nécessaire [...] le Master Secondaire 1 dit quand même clairement qu'il y a des formations complémentaires qui existent pour que celui qui ne la sent pas puisse y aller, puisse la faire [...] Les gens reçoivent la brochure des formations continues de la HEP. Peut-être mettre un petit focus là-dessus. Mais moi, je pense que c'est la responsabilité individuelle de chaque prof de dire "moi... je suis hyper intéressé par ça, c'est un domaine où je n'ai pas de soucis, ou au contraire, ça me ferait du bien. Donc moi, je pense que oui [...] ils ont assez d'outils à disposition.*

Le discours du directeur révèle un décalage avec les attentes des enseignant·es. Alors que les enseignant·es 1, 2 et 3 ainsi que le médiateur souhaitent une formation plus structurée, voire obligatoire, le directeur privilégie une logique de responsabilité individuelle. Selon lui, les formations complémentaires proposées par la HEP constituent des ressources suffisantes, que chacun·e peut mobiliser selon ses besoins. Cette divergence oppose ainsi une conception collective et systématique de la formation au deuil à une démarche reposant sur l'initiative individuelle.

Concernant la doyenne, elle propose une nouvelle possibilité quant à la question d'une formation imposée au corps enseignant :

Doy. : *Pas une formation en général... Non. Pas pour tout le monde [...] Donc, si tu as une fonction, le décanat, les infirmiers, les médiateurs, des gens comme ça, eux, ils ont cette fonction d'encadrement. Ça donne du sens d'acquérir ce genre de compétences. [...] Sinon, après trois semaines, c'est oublié.*

La doyenne introduit une troisième position : une formation généralisée risquerait d'être vite oubliée si elle ne fait pas sens au moment où elle est reçue. Elle propose plutôt une formation ciblée par fonction. Les rôles d'encadrement (directeur·ices, doyen·nes, infirmier·ères, médiateur·ices) auraient un besoin réel de formation structurée, tandis que les enseignant·es pourraient s'appuyer sur les ressources existantes selon leur sensibilité.

Une formation obligatoire risquerait ainsi de se heurter à un problème de sens : l'engagement dépend de sa pertinence perçue au moment où elle est reçue, comme l'exprime la doyenne évoquant un contenu "oublié après trois semaines". Elle pourrait aussi braquer certain·es enseignant·es en les exposant face à un sujet tabou, voire susciter un sentiment de contrôle de la hiérarchie. Cela pourrait renforcer paradoxalement ce tabou plutôt que de l'atténuer.

6.4.2. Besoins de cadres institutionnels clairs

En ce qui concerne les besoins de cadres institutionnels clairs, les avis des enseignant·es divergent. L'enseignante 1 affirme avoir besoin d'un protocole :

Ens. 1 : *Je pense, je pense quand même soit un petit protocole dont tous les enseignants disposent [...]*

L'enseignante 2, à l'inverse, ne ressent pas ce besoin et se fie davantage à son propre ressenti :

Ens. 2 : *[...] je n'attends pas qu'on me demande un protocole [...] Maintenant si je dois conseiller quelqu'un qui doit accompagner un élève endeuillé, je lui dirais "Regarde s'il y a un protocole, regarde s'il te convient et s'il te convient pas et qu'il te parle pas, va avec ton instinct [...]"*

Le médiateur rejoint cette position, en ajoutant qu'un protocole écrit ne prend véritablement sens qu'une fois la situation vécue :

Méd. : *[...] ou bien un protocole clair [...] Je ne sais pas. En tout cas, un document... Moi, je ne pense pas que ça me servirait. Un document que je lirais... un peu comme tout le monde, j'imagine, c'est quand tu es au pied du mur que tu commences à réfléchir. Ou peut-être qu'un document d'aide, mais je ne sais pas moi. Moi, je me fais assez confiance dans ma réaction [...]*

Ces trois témoignages soulignent des positions contrastées : pour l'enseignante 1, l'absence de protocole clair constitue un vrai manque, tandis que l'enseignante 2 et le médiateur estiment qu'un document écrit ne changerait pas grand-chose sur le moment. L'enseignant 3 n'aborde pas ce point.

Quant à la doyenne, elle ne parle pas de protocole ou de marche à suivre à proprement parler, mais d'une brochure :

Doy. : *Il y a peut-être des choses [outils à disposition] que j'ignore [...] Je ne me sens pas totalement démunie par rapport à ça [une situation d'élève endeuillé·e]. Mais peut-être plutôt avoir des outils supplémentaires. Il ne faudrait pas que ça rabâche [...] Je crois que c'était aussi pour un mémoire par rapport aux élèves atteints de cancer, etc. J'ai reçu une brochure car j'avais aussi participé à un entretien. C'est une brochure à l'intention des enseignants qui explique comment faire si tu as un élève qui a un cancer. J'ai proposé à [Prénom de l'infirmière] d'en commander [...] tu as un peu ta checklist, tu as les différents points auxquels il faut faire attention. Donc on pourrait imaginer ce type d'outil axé sur l'accompagnement d'élèves endeuillés [...]*

La doyenne ne réclame pas un protocole strict, mais un outil pratique de type checklist, inspiré d'une brochure existante pour les élèves atteint·es de cancer. Cette proposition se situe ainsi

entre les deux positions précédentes : elle ne rejoint pas la réserve de l'enseignante 2 et du médiateur envers des documents écrits, mais elle ne demande pas non plus un protocole formel comme l'enseignante 1.

Pour conclure ce sous-thème, le directeur aborde la question des prescriptions à propos des situations de deuil à l'école :

***Dir.** : Dans la loi, il n'y a pas. Maintenant, dans les prescriptions [...] je ne vois pas qu'il y a la mort qui est nommément mise. Ça reste un événement comme... comme les autres quelque part [...] Il y a le protocole GRAFIC. Mais il n'y a pas un autre protocole lié à la mort directement. Parce qu'après, on ne sait pas où on l'étend. Donc ça, il n'y a pas. Mais dans le GRAFIC, c'est quand même l'acronyme qui fait référence à la mort [...]*

Le directeur précise que le seul protocole existant, GRAFIC, reste pensé pour les situations de décès touchant directement un·e membre de la communauté scolaire et non pour l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e par la mort d'un·e proche. Ce constat renforce le manque de cadre institutionnel déjà identifié par l'enseignante 1. Le seul cadre qui existe en matière de mort à l'école ne s'applique tout simplement pas à la situation qui nous occupe, laissant les enseignant·es sans aucun protocole officiel pour ce type d'accompagnement.

6.4.3. Besoins de soutien émotionnel

L'enseignant 3 mentionne, dans un contexte de crise, l'existence d'une ressource institutionnelle de soutien émotionnel pour les enseignant·es :

***Ens. 3** : [...] d'ailleurs le département, ils ont aussi mis des personnes à disposition. Il y a des psys qui sont aussi là pour le corps enseignant dans des situations tragiques comme ça.*

Le médiateur va dans le même sens, en précisant qu'il privilégierait une aide externe plutôt qu'interne :

***Méd.** : [...] c'est peut-être un soutien psychologique, mais d'aide externe plutôt [...]*

Cette préférence pour une aide externe peut s'expliquer par un souci d'éviter d'éventuels conflits d'intérêt au sein de l'établissement. Une personne extérieure au contexte scolaire garantirait une forme de neutralité, absente lorsque le soutien est assuré par des collègues ou des professionnel·les déjà connu·es par l'enseignant·e.

Il faut tout de même préciser que ces deux témoignages restent évoqués dans le contexte d'une crise collective (Crans-Montana, janvier 2026) plutôt que dans celui d'un

accompagnement individuel d'élève endeuillé·e. Rien n'indique dans leurs discours si ce même type de ressource externe serait mobilisable ou perçue comme telle dans une situation plus personnelle comme celle d'un·e élève ayant perdu un·e proche.

L'infirmière, quant à elle, aborde des besoins émotionnels communiqués par certain·es enseignant·es directement :

***Inf.** : Parfois... il y a des enseignants qui s'identifient à la perte. Il y a des résurgences personnelles liées à un décès qu'ils ont vécu par le passé... ça peut déclencher quelque chose chez eux... Les enseignants qui sont parents et qui voient leur élève endeuillé [...] je pense que certains sont en grande difficulté par rapport à ça. Il y a peu de choses mises en place pour eux [...] Moi par exemple, parfois il y a des enseignants qui viennent me parler d'une situation et d'eux, il y a eu ça avec le drame de Crans Montana et je me vois pas leur dire "non c'est pas mon rôle" [...] Il y a une supervision externe qui est disponible pour vous [les enseignants·es], mais ce n'est pas vraiment en lien avec le deuil...*

L'infirmière apporte ici deux éléments importants. D'une part, elle identifie un mécanisme précis derrière ce besoin de soutien émotionnel. Certain·es enseignant·es vivent des résonances liées à un deuil personnel, voire à des traumatismes passés lorsque la situation de l'élève endeuillé·e fait écho à une expérience antérieure difficile. D'autre part, l'infirmière décrit comment, en l'absence de dispositif existant, ce sont finalement des personnes comme elle qui s'occupent des besoins des enseignant·es de manière informelle. Il s'agit là d'un rôle qu'elle assume volontiers, mais qui ne relève pas officiellement de sa fonction. De plus, elle précise qu'une supervision externe existe, mais n'est pas pensée pour les situations de deuil, révélant une inadéquation entre ressources existantes et besoin exprimé.

La doyenne rejoint ce constat en soulignant que la capacité à absorber ce type d'émotion dépend beaucoup des ressources personnelles de chaque enseignant·e :

***Doy.** : [...] il y en a, ils [certain·es enseignant·es] ont un entourage qui permet d'absorber ce type d'émotion [émotions liées au deuil] [...] et puis d'autres qui ont besoin justement d'un soutien émotionnel [...]*

Le directeur, de son côté, mentionne deux ressources disponibles : les groupes d'intervision, organisés à l'initiative des enseignant·es selon leurs affinités, et la même supervision externe déjà évoquée par l'infirmière :

***Dir.** : [...] C'est un peu comme l'intervision [...] Certain·es enseignant·es nous [le décanat et la direction] l'ont demandé en tout cas. Il faut faire ces groupes en fonction des affinités et besoins, les maîtres se laissent la liberté de le faire. Il y a aussi Madame [Nom de la superviseuse externe] qui est là si besoin [...]*

Il présente toutefois cette supervision comme une réponse valable au besoin de soutien émotionnel, sans la réserve formulée par l'infirmière quant à son adéquation avec les situations de deuil spécifiquement. Cet écart de perception entre les deux témoignages est révélateur puisque l'existence d'une ressource ne garantit pas qu'elle soit perçue, ni même réellement pensée, comme adaptée au deuil.

6.4.4. Une limite du rôle construite individuellement plutôt que clarifiée institutionnellement

Interrogée sur le rôle que le décanat et la direction lui ont demandé d'incarner, l'enseignante 1 explique avoir reçu des indications très générales et a fini par définir elle-même les limites de ses fonctions :

***Ens. 1 :** [...] de faire un peu plus attention à lui et d'être un peu plus compréhensive sur tout. Et puis sinon, c'est tout [...] Je pense qu'une intervention comme ça un peu ponctuelle... ou je ne sais pas... si l'élève a besoin de parler [...] ça pour moi ça va, c'est ok. Mais si ça commence à être régulier [...] on commence à être une personne ressource [...] une des seules références. Je pense que là ça devient trop [...] on sort un peu de notre rôle d'enseignante quand même.*

Elle précise toutefois que cette limite ne lui est pas apparue d'emblée, mais qu'elle l'a comprise après l'avoir elle-même dépassée :

***Ens. 1 :** Je me suis retrouvée dans des situations plus mal à l'aise qu'autre chose [...] je pense qu'il faut la mettre direct [la distance], parce que si on met la distance après, ça peut encore plus casser quelque chose.*

Cette limite, que l'enseignante 1 a fini par construire elle-même, n'est pas partagée de la même façon par les autres enseignant·es. L'enseignante 2 décrit à l'inverse ne presque rien s'interdire dans sa relation avec les élèves :

***Ens. 2 :** Moi, je m'interdis pas grand chose. J'ai toujours eu un lien particulier avec les élèves [...]*

L'enseignant 3, de son côté, situe la limite non pas dans la distance à garder, mais dans le risque inverse, c'est-à-dire celui de ne rien faire par crainte de mal faire :

***Ens. 3 :** [...] Ce qui serait pour moi une erreur, c'est de ne rien faire. Parce que ne rien faire, c'est être dans l'évitement. Je pense que, dans notre rôle d'accompagnant d'enfants, je me permets d'être un peu jugeant, je pense que c'est le pire.*

Ces trois postures montrent qu'aucune limite commune ne semble partagée entre les enseignant·es. Chacun·e la définit à partir de sa propre sensibilité, souvent après l'avoir expérimentée plutôt que sur la base d'un cadre reçu en amont.

Le directeur définit, de son côté, les limites nécessaires qu'un·e enseignant·e ne devrait pas dépasser dans l'accompagnement d'élèves endeuillé·es :

Dir. : Ça [les limites de l'enseignant·e] se situe à l'annonce du départ, la bienveillance des premiers moments et puis alors l'accompagnement au sens d'empathie durant les prochaines semaines [...] Mais ça ne va pas au-delà. Parce que c'est clair que l'enseignant qui voudrait être le consolateur complet et prendre soin de l'élève. Je pense que ça, il... devient thérapeute et il outrepassé ses compétences [...]

Le directeur partage une conception assez proche de celle à laquelle l'enseignante 1 est arrivée par l'expérience. Contrairement à elle, il présente cette limite comme une évidence de principe plutôt que comme le résultat d'un apprentissage. Cela invite à se demander si cette vision, bien que partagée par la direction, est réellement communiquée aux enseignant·es en amont ou si chacun·e continue de la découvrir seul·e sur le terrain.

6.4.5. Synthèse et mise en lien avec le cadre théorique

L'ensemble de cet axe permet de nuancer l'hypothèse 4 de ce mémoire. Celle-ci affirmait que les enseignant·es expriment des besoins de formation, de soutien émotionnel et de clarification de leur rôle professionnel, tout en préservant leurs propres limites. Les résultats confirment cette hypothèse sur certains points, mais la nuancent sur d'autres.

Le besoin de formation ressort de manière quasi unanime : les enseignant·es 1, 2, 3, le médiateur, la doyenne et l'infirmière s'accordent sur son utilité, en divergeant sur sa forme. Seul le directeur s'écarte de ce consensus, situant la responsabilité côté individuel. Ce constat rejoint Bacqué (2021), qui souligne que l'accompagnement du deuil reste plutôt absent de la formation des enseignant·es, ainsi que Clerc (2022), qui relève un manque de formation malgré leur volonté d'accompagner.

Le besoin de cadre institutionnel clair se confirme de façon plus partagée encore, mais prend des formes très différentes selon les personnes. L'enseignante 1 demande un protocole formel, la doyenne, elle propose un simple outil pratique et alors que l'enseignante 2 et le médiateur exprime une réserve assumée envers tout document écrit. Cette posture rejoint un constat similaire chez Fawer Caputo (2019), où une enseignante de son étude disait s'être approprié le protocole existant plutôt que de le suivre à la lettre, l'adaptant à sa propre pratique. Le témoignage du directeur vient d'ailleurs éclairer ce constat : le vide ressenti par les enseignant·es n'est pas qu'une question de communication interne, mais renvoie à une absence réelle de prescription légale et institutionnelle concernant la mort à l'école. Ces propos rejoignent précisément deux éléments du cadre théorique. D'une part, Atkinson (2022) précise que des protocoles tels que GRAFIC, dans le canton de Vaud, concernent la gestion

d'un décès survenant au sein même de l'établissement et non l'accompagnement au long cours d'un·e élève ayant perdu un·e proche en dehors du contexte scolaire. D'autre part, ce constat fait écho à celui de Fawer Caputo (2022) auprès d'enseignant·es ayant accompagné des élèves orphelin·es, qui relève qu'« il n'y avait pas de prescriptions institutionnelles [...] ou de dispositifs spécifiques pour accompagner les élèves endeuillés [...] Les aménagements proposés par les enseignants [...] l'ont donc été de leur propre chef, sans concertation avec leur hiérarchie » (pp. 172-173).

Le besoin de soutien émotionnel est également confirmé, mais les entretiens révèlent surtout un écart de perception entre les acteur·ices. Là où l'infirmière identifie une inadéquation entre les ressources existantes et les situations de deuil, le directeur les présente comme suffisantes. Ce désajustement rejoint précisément le constat de Hart et Garza (2013, citées dans Fawer Caputo, 2024) selon lesquelles les établissements « ne reconnaissent pas toujours la nécessité de proposer un soutien émotionnel aux enseignants en deuil, supposant qu'ils possèdent les compétences nécessaires pour faire face à leur chagrin sans aide externe » (p. 35). Le mécanisme de résonance émotionnelle qu'elles décrivent fait par ailleurs écho à ce que Zawieja (2014) nomme la contagion émotionnelle, propre à l'empathie professionnelle : « la rançon de l'empathie est la propension à la contagion émotionnelle » (p. 2), ce qui peut, à terme, mener à une forme de fatigue compassionnelle chez les enseignant·es les plus exposé·es. Ce désajustement rejoint ce que la littérature identifie déjà : le soutien émotionnel du corps enseignant reste souvent perçu comme secondaire par l'institution, qui présume que les compétences nécessaires sont déjà acquises.

Enfin, le dernier sous-thème nuance plus fortement l'hypothèse de départ. Contrairement à ce qui était attendu, aucun·e enseignant·e ne réclame explicitement une clarification institutionnelle de son rôle. Chacun·e construit sa propre limite, souvent après l'avoir lui-même/elle-même expérimentée sur le terrain plutôt que sur la base d'un cadre reçu en amont. La délimitation temporelle posée par le directeur, qui situe la limite de l'enseignant·e à l'annonce et aux « prochaines semaines », interroge cependant lorsqu'on la confronte au processus de deuil chez l'adolescent·e. La Fondation OCIRP (2020) rappelle que les difficultés cognitives liées au deuil « peuvent apparaître à distance, voire quelques années après le décès : les réponses de type pédagogique sont souvent inefficaces » (p. 8). Berthod (2014) désigne cette dimension prolongée du processus sous l'expression du « deuil en pointillés » (p. 4). C'est précisément à ce moment plus tardif que le soutien social a tendance à diminuer. L'enseignant·e reste, dans la durée, l'un·e des seuls adultes en contact quotidien avec l'élève. Cette absence de repère partagé illustre une forme de tension de rôle telle que définie par Royal (2007) : « la personne focale ne peut pas exercer son rôle de manière à

satisfaire l'ensemble des attentes émises à son égard » (p. 39). Cela contraint chaque enseignant·e à négocier seul·e un équilibre que l'institution ne définit pas clairement pour lui/elle. La limite posée par le directeur, qui distingue l'accompagnement empathique du rôle de « thérapeute », rejoint par ailleurs la nuance apportée par Le Normand et Desbiens (2022), citant Mayseless (2010) : l'enseignant·e « peut avoir une fonction d'attachement pour l'élève, en lui procurant un sentiment de sécurité, sans toutefois agir comme véritable figure d'attachement » (p. 187). Cette distinction théorique offre un cadre que le directeur formule de façon plus intuitive et que l'enseignante 1 n'a, de son côté, identifiée qu'après l'avoir elle-même dépassée.

Dans l'ensemble, cet axe montre que les besoins exprimés par les enseignant·es sont réels et largement partagés, mais que les réponses institutionnelles actuelles peinent à s'ajuster à leur diversité et à leur spécificité.

7. Discussion

Cette recherche avait pour objectif de mieux comprendre l'expérience des enseignant·es du secondaire 1 ayant accompagné un·e élève endeuillé·e en s'intéressant aux difficultés rencontrées, aux ressources mobilisées, aux besoins exprimés, ainsi qu'à la collaboration avec les différent·es acteur·ices scolaires. Cette synthèse revient sur les quatre hypothèses formulées au début de ce travail afin d'analyser dans quelle mesure elles sont confirmées, infirmées ou nuancées par les résultats et d'en discuter la portée. Elle présente ensuite les principales limites de la recherche et de la démarche méthodologique, ainsi que quelques pistes de prolongement.

7.1. Hypothèse 1 - Des ressources personnelles et expérientielles

La première hypothèse supposait que les expériences professionnelles et personnelles des enseignant·es influencent leur manière d'accompagner un·e élève endeuillé·e et les amènent souvent à agir à partir de leurs valeurs, de leurs compétences personnelles, de leur intuition et de leur expérience du terrain.

Les enseignant·es s'appuient largement sur leurs ressources personnelles, leur intuition et leurs expériences pour adapter leur accompagnement aux situations rencontrées et aux besoins de l'élève. Étroitement liées au parcours et à la sensibilité de chaque professionnel·le, ces ressources peuvent conduire à des pratiques différentes, reflétant ainsi le caractère individuel de l'accompagnement. Ce constat rejoint celui de Fawer Caputo (2022), qui montre qu'en l'absence de prescriptions institutionnelles ou de dispositifs spécifiques, les enseignant·es sont amené·es à élaborer leurs propres réponses. Par ailleurs, si l'expérience permet de développer progressivement des repères et de gagner en assurance, elle pose la

question de la préparation des enseignant·es confronté·es pour la première fois au deuil d'un·e élève.

L'hypothèse 1 est donc globalement confirmée, tout en mettant en évidence les limites d'un accompagnement reposant largement sur les ressources propres à chaque professionnel·le.

7.2. Hypothèse 2 - Le sentiment de dénuement et d'insécurité professionnelle

La deuxième hypothèse était que, malgré leur expérience professionnelle, les enseignant·es peuvent ressentir un sentiment de dénuement ou d'insécurité face aux situations de deuil en raison d'un manque de formation, de repères institutionnels ou de protocoles clairement définis.

Si une participante exprime directement un sentiment de dénuement, l'insécurité ressort de manière plus transversale dans les entretiens, notamment à travers le malaise ressenti, mais aussi les craintes et les appréhensions exprimées. Elle ne semble toutefois pas s'expliquer uniquement par un manque de préparation : la charge émotionnelle, le vécu et la sensibilité des professionnel·les, ainsi que la diversité des situations peuvent également y contribuer.

Le besoin de préparation doit lui aussi être nuancé : si une participante souligne la nécessité d'être préparée à faire face à ces situations, une autre privilégie l'échange et des apports directement mobilisables dans la pratique plutôt qu'une formation essentiellement théorique. Les résultats invitent ainsi à réfléchir aux différentes formes que pourrait prendre cette préparation, tout en tenant compte de la diversité des besoins exprimés.

L'hypothèse 2 est globalement confirmée, mais reste nuancée par les résultats. Elle prolonge également la première hypothèse : si l'expérience permet de construire progressivement des repères et de gagner en assurance, elle ne fait pas pour autant disparaître les incertitudes liées à l'accompagnement du deuil.

7.3. Hypothèse 3 - La collaboration entre les différent·es acteur·ices scolaires

La troisième hypothèse reposait sur l'idée que la collaboration entre les différent·es acteur·ices scolaires constitue une ressource importante pour soutenir les enseignant·es et favoriser un accompagnement cohérent des élèves endeuillé·es, même si certaines difficultés de communication peuvent parfois apparaître.

La collaboration permet aux différent·es professionnel·les de coordonner leur accompagnement de l'élève et représente également un soutien pour les enseignant·es qui peuvent solliciter d'autres personnes-ressources si nécessaire. Cependant, certaines situations montrent les limites de cette organisation. Lorsqu'une partie des enseignant·es concerné·es n'est pas informée de la situation, cette coordination peut être fragilisée. Ce constat met en évidence une tension entre le respect de la confidentialité et la nécessité de transmettre aux professionnel·les les informations indispensables à l'exercice de leur rôle.

Les résultats questionnent également la continuité de la collaboration. Malgré l'existence d'un réseau de professionnel·les, les échanges reposent souvent sur des initiatives individuelles et ne se poursuivent pas nécessairement dans la durée. Ce constat invite à réfléchir à la manière dont ces échanges pourraient être davantage structurés, tout en tenant compte des particularités de chaque situation.

L'hypothèse 3 est donc globalement confirmée. Si la collaboration apparaît comme une ressource importante, les résultats mettent également en évidence certaines conditions qui peuvent contribuer à son fonctionnement tels que la circulation de l'information, la continuité des échanges et la coordination entre les différent·es professionnel·les.

7.4. Hypothèse 4 - Les besoins exprimés par les enseignant·es

La quatrième hypothèse supposait que les enseignant·es expriment des besoins de formation, de soutien émotionnel et de clarification de leur rôle professionnel afin de mieux accompagner les élèves endeuillé·es tout en préservant leurs propres limites professionnelles et émotionnelles. Les résultats font apparaître plusieurs nuances quant à ces différents besoins. Le besoin de préparation ressort clairement, mais les attentes quant à sa forme diffèrent. Ce constat rejoint Le Normand et Desbiens (2022) qui soulignent la nécessité d'ajuster la formation aux réalités du terrain. Toutefois, les résultats invitent à dépasser l'idée d'une réponse uniforme en matière de formation et à envisager des repères mobilisables lorsque la situation se présente. Ils prolongent également la deuxième hypothèse : si le manque de préparation et de repères institutionnels peut contribuer au sentiment d'insécurité, les réponses proposées doivent aussi tenir compte des attentes des professionnel·les.

Le soutien émotionnel apparaît également comme un besoin dont l'importance varie selon les participant·es. Les ressources existantes ne sont pas toujours identifiées ou considérées comme adaptées aux situations de deuil, ce qui questionne leur capacité à répondre aux difficultés rencontrées.

La clarification du rôle ressort plus nuancée. Si ce besoin n'est pas directement exprimé, les différences observées dans la manière dont les enseignant·es perçoivent leur rôle interrogent les repères dont ils·elles disposent pour définir leurs propres limites professionnelles.

L'hypothèse 4 est donc globalement confirmée, mais les besoins et les attentes exprimés varient selon les professionnel·les. Par conséquent, les résultats invitent à réfléchir à des formes de préparation, de soutien et de repères adaptées à la diversité des attentes et des situations rencontrées.

7.5. Limites de la recherche

Cette recherche présente certaines limites qui doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats.

Tout d'abord, les données ont été recueillies au sein d'un seul établissement scolaire du canton de Vaud. Les résultats ne prétendent donc pas être représentatifs de l'ensemble des établissements vaudois, romands ou suisses.

De plus, la sélection des participant·es s'est effectuée sur la base du volontariat. En raison du caractère sensible de la thématique, plusieurs professionnel·les ont décliné notre invitation. Les points de vue recueillis reflètent donc principalement les personnes ayant accepté d'aborder le sujet et cette sensibilité a également pu influencer la manière dont les participant·es se sont exprimé·es en entretien.

Bien que notre recherche s'intéresse principalement à l'expérience des enseignant·es, il aurait été pertinent d'interroger un plus grand nombre d'entre eux·elles. Nous avons toutefois fait le choix d'intégrer des professionnel·les exerçant différentes fonctions au sein de l'établissement. Cette diversité de profils avait pour objectif de croiser les points de vue des différent·es acteur·rices impliqué·es dans l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e et de mieux comprendre les dynamiques de collaboration entre eux·elles. Ce choix méthodologique a ainsi eu pour conséquence de limiter le nombre d'enseignant·e·s interrogé·es.

Par ailleurs, les entretiens portent sur des situations parfois vécues plusieurs années auparavant. Le temps écoulé a pu influencer les souvenirs des participant·es et la manière dont ils·elles les évoquent aujourd'hui.

Enfin, aucun·e psychologue scolaire n'a participé à cette recherche, leur disponibilité ayant été fortement réduite par les événements survenus à Crans-Montana au moment de la collecte des données. Les entretiens mettent néanmoins en évidence une collaboration entre les psychologues scolaires et l'infirmière scolaire et ont permis de recueillir indirectement des informations sur leur rôle. Leur propre point de vue n'a néanmoins pas pu être recueilli, ce qui limite la compréhension de leur place dans l'accompagnement des situations de deuil.

7.6. Pistes de prolongement

Sur le plan de la recherche, cette étude pourrait être élargie auprès d'un plus grand nombre d'enseignant·es et à plusieurs établissements afin d'examiner dans quelle mesure les résultats obtenus se retrouvent dans d'autres contextes. L'inclusion d'autres professionnel·les

permettrait également d'enrichir la compréhension des pratiques d'accompagnement et de collaboration.

Les résultats de cette recherche ouvrent plusieurs pistes de réflexion sur le plan professionnel. Il serait notamment intéressant d'explorer les formes de soutien pouvant être mobilisées lorsqu'une situation de deuil se présente. Elles pourraient concerner des repères pratiques qui permettraient d'identifier les personnes-ressources et les relais disponibles, de proposer des temps d'échange entre professionnel·les ou encore des actions de sensibilisation intégrées à des temps institutionnels existants.

Dans son entretien, la doyenne a évoqué la création d'un document visuel qui proposerait une marche à suivre simple et efficace. Par conséquent, il nous semblait intéressant de créer un poster prototype (annexe 5) afin de mieux orienter les enseignant·es confronté·es à l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e. Dans un second temps, nous pourrions imaginer, si la direction l'accepte et le permet, que cette marche à suivre puisse être retravaillée et proposée à l'ensemble de l'établissement. Certains points de la marche à suivre sont basés sur des éléments du cadre théorique, tandis que d'autres ont été récoltés directement auprès des participant·es, à qui nous avons notamment demandé quels conseils ils·elles donneraient à un·e collègue vivant cette situation pour la première fois.

8. Conclusion

Ce mémoire s'est construit autour de la question de recherche suivante : comment les enseignant·es du secondaire 1 ayant accompagné un·e élève endeuillé·e décrivent-ils·elles leur expérience professionnelle, les difficultés et ressources rencontrées, leurs besoins ainsi que la collaboration avec les différent·es acteur·ices scolaires ? Les résultats montrent que cet accompagnement ne repose pas sur une manière unique d'agir, mais se construit à partir des ressources personnelles de chaque professionnel·le, de la collaboration avec les autres acteur·ices scolaires et de besoins qui varient selon les situations et les personnes. Les enseignant·es y jouent un rôle important par leur présence et leur écoute, sans pour autant se substituer aux professionnel·les spécialisé·es, et ce malgré des incertitudes et une charge émotionnelle parfois difficiles à porter.

Le deuil reste une expérience singulière, dont les manifestations diffèrent d'une personne à l'autre. Ces constats rappellent que l'accompagnement ne peut être envisagé comme une réponse prédéfinie, mais plutôt comme une présence attentive et ajustée aux besoins de l'élève, dans le respect du rôle et des limites professionnelles de l'enseignant·e. C'est dans cette perspective qu'un outil pratique destiné aux enseignant·es a été élaboré à titre exploratoire, dans l'idée de proposer des repères concrets et mobilisables face à ces situations.

9. Bibliographie

Anthropic. (2026). *Claude* [Grand modèle de langage]. <https://claude.ai>

Atkinson, D. (2022). GRAFIC : une cellule de crise dans chaque établissement. In C. Fawer Caputo & J. Cherblanc (Eds.), *Mort et deuils en milieux scolaires : Regards pédagogiques, cliniques et socioculturels* (pp. 39-52). Alphil Presses universitaires suisses.

Bacqué, M.-F. (1997). *Deuil et santé*. Odile Jacob.

Bacqué, M.-F. (2021). Pour une pédagogie du deuil à l'école. *L'école des parents*, (640), 18-20.

Baubet, T. & Marichez, H. (2011). Repérer les signes de souffrance liée aux traumatismes à l'école. In H. Romano & T. Baubet (Eds.), *L'École face au traumatisme et à la violence : Évaluer et intervenir* (pp. 79-82). La Pensée sauvage. <https://doi.org/10.3917/lps.roman.2011.01.0080>

Beroud, J., Ferry, M., Henzen, A., & Sentissi, O. (2014). Deuil, évolution conceptuelle et nouvelles définitions. *Revue Médicale Suisse*, 10, 565-568.

Berthod, M.-A. (2014). Le paysage relationnel du deuil. *Frontières*, 26(1-2), 1-18.

Clerc, J., Julier-Costes, M., Fawer Caputo, C., & Desombre, C. (2021). L'éducation inclusive à l'épreuve du décès parental : Adaptation et poursuite de la scolarité chez des enfants orphelins. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 89–90(1), 101–114.

Clerc, J. (2022). Objectiver la situation des orphelins pour guider les enseignants dans leur accompagnement. In C. Fawer Caputo & J. Cherblanc (Eds.), *Mort et deuil en milieu scolaire : regards pédagogiques, cliniques et socio-culturels* (pp. 133–145). Alphil-Presses universitaires suisses

Crettenand, C. (2015). Le deuil de l'enfant, par âge. In M.-D. Genoud-Champeaux (Ed.), *Accompagner l'enfant en deuil : Guide pratique* (pp. 47–67). Éditions Favre.

Cyrułnik, B. (2007). Introduction. In B. Cyrułnik & J.-P. Pourtois (Eds.), *École et résilience* (pp. 13-25). Odile Jacob.

Dill, F. (2015). À propos des adolescents endeuillés. *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, 121(2), 97-104. <https://shs.cairn.info/revue-jusqu-a-la-mort-accompagner-la-vie-2015-2-page-97?lang=fr>

Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125–134. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.754165>

Fauré, C. (2019). *Vivre le deuil au jour le jour* (Ed. revue et augm.). Albin Michel.

Fawer Caputo, C. (2015a). La perte d'un parent et l'impact du deuil sur la scolarité. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (Eds.), *La mort à l'école : Annoncer, accueillir, accompagner* (pp. 271-284). De Boeck Supérieur.

Fawer Caputo, C. (2015b). Quand la mort s'invite à l'école. *Le choc de la mort*, (21), 16-18.

Fawer Caputo, C. (2018). Accompagner un enfant endeuillé : quel rôle pour les enseignants ? *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, 132(1), 63-73. <https://doi.org/10.3917/jalmalv.132.0063>

Fawer Caputo, C. (2019). *La mort à l'école : quelles conceptions du rôle chez les professionnels de l'enseignement ?* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:123962>

Fawer Caputo, C. (2022). Accompagner des élèves orphelins dans une école à visée inclusive : quel rôle pour les enseignants ? In C. Fawer Caputo & J. Cherblanc (Eds.), *Mort et deuils en milieux scolaires* (pp. 158-176). Éditions Alphil.

Fawer Caputo, C. (2024). Le deuil non reconnu des enseignants. *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, (158), 30-40.

Fédération Européenne Vivre Son Deuil. (2020). Les spécificités du deuil chez l'adolescent. *Les Cheminements du Deuil*, (1).

Flammant, C., Pennec, S., & Toulemon, L. (2015). *Approche démographique de l'orphelinage en France : Définir, compter, caractériser les orphelins : revue de la littérature existante. Premier rapport pour la Fondation OCIRP*. Institut national d'études démographiques.

Fondation OCIRP & Ifop. (2017). *École et orphelins : mieux comprendre pour mieux accompagner* [Rapport d'enquête nationale]. Fondation d'entreprise OCIRP. [https://www.fondation-ocirp.fr/app/uploads/2022/04/fondation ocirp brochure enquete 2017.pdf](https://www.fondation-ocirp.fr/app/uploads/2022/04/fondation_ocirp_brochure_enquete_2017.pdf)

Fondation OCIRP. (2018, 15 novembre). *Le vécu de jeunes après le décès d'un ou des parents*. <https://www.fondation-ocirp.fr/espace-infos/actualites/orphelin-le-vecu-de-jeunes-apres-le-deces-d-un-ou-des-parents/>

Fondation OCIRP. (2020). *Être orphelin à l'école : guide pratique pour les enseignants et personnels éducatifs*. Fondation OCIRP.

Fondation OCIRP. (2022, 13 avril). *Être orphelin, la nécessité de sensibiliser*. <https://www.fondation-ocirp.fr/espace-infos/actualites/etre-orphelin-sensibiliser/>

Freud, S. (2011). *Deuil et mélancolie*. Payot. (Œuvre originale publiée en 1917).

Gerber-Visser, G., & Imboden, M. (2013, 20 août). *Orphelins*. Dictionnaire historique de la Suisse (DHS). <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/016588/2013-08-20/>

Hanus, M. (1998). Le travail de deuil. In *Le deuil* (pp. 13–32). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.hanus.1998.01.0013>

Hanus, M. (1999). Deuil et adolescence. In P. Gutton (Ed.), *Affliction* (pp. 177-196). Éditions GREUPP. <https://www.cairn.info/affliction---page-177.htm>

Jeffrey, D. (2015). Lorsque la mort entre dans la classe. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (Eds.) *La mort à l'école : Annoncer, accueillir, accompagner*. (pp. 77-90). De Boeck.

Julier-Costes, M. (2022). Trajectoires et expériences d'enfants orphelins devenus adultes : Comprendre pour accompagner. In C. Fawer Caputo & J. Cherblanc (Eds.), *Mort et deuil en milieu scolaire : regards pédagogiques, cliniques et socio-culturels* (pp. 123–132). Alphil-Presses universitaires suisses.

Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Routledge.

Lapointe-Breton, M., & Olivier-d'Avignon, M. (2024). Accompagnement offert aux élèves endeuillés : Une recension des écrits. In C. Fawer Caputo & J. Cherblanc (Eds.), *Pédagogie de la finitude : théories et pratiques* (pp. 105–132). Éditions Hermann.

Le Normand, C., & Desbiens, N. (2022). *Perte d'un lien d'attachement familial pendant l'enfance...* In C. Fawer Caputo & J. Cherblanc (Eds.), *Mort et deuils en milieux scolaires* (pp. 179-192). Éditions Alphil.

Masson, J. (2015). L'élève face à la maladie grave ou la mort d'un proche. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (Eds.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (pp. 201–214). De Boeck.

Masson, J. (2019). *Mort, mais pas dans mon cœur : Accompagner un jeune en deuil*. Desclée de Brouwer.

Masson, J. (2024). Ne sommes-nous pas mortels ? In C. Fawer Caputo & J. Cherblanc (Eds.), *Pédagogie de la finitude : théories et pratiques* (pp. XIII–XXV). Éditions Hermann.

Moulin-Barman, S. (2005). *Le deuil à l'école : Support didactique pour enseignants*

Noble, A., & Gachet, C. (2015). Annoncer la mort en milieu scolaire. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (Eds.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (pp. 169–186). De Boeck.

Office fédéral de la statistique. (2025). *Orphelins selon l'âge révolu au moment du décès de la mère ou du père, de 1999 à 2025*
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees.assetdetail.35688171.html>

OpenAI. (2026). *ChatGPT* [Grand modèle de langage]. <https://chatgpt.com>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Philippin, Y. (2006). Deuil normal, deuil pathologique et prévention en milieu clinique. *InfoKara*, 21(4), 163-166. <https://stm.cairn.info/revue-infokara1-2006-4-page-163?lang=fr>

Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Gaëtan Morin. Les Classiques des sciences sociales. https://classiques.uqam.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillonnage.html

Romano, H. (2013). *L'enfant face au traumatisme*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roma.2013.01>

Romano, H. (2017). Le deuil chez l'enfant : spécificités selon les âges. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(5), 318-327.

Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/5954>

Tête, C., & Séjourné, C. (2015). Sensibiliser au deuil en milieu scolaire. In C. Fawer Caputo & M. Julier-Costes (Eds.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (pp. 337–355). De Boeck.

Upmeet. (2026). *Upmeet* [Intelligence artificielle générative - transcription et synthèse de réunions]. <https://www.upmeet.ai>

Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

Zawieja, P. (2014). Fatigue compassionnelle. Fatigue compassionnelle. In P. Zawieja & F. Guarnieri (Eds.), *Dictionnaire des risques psychosociaux* (pp. 316–319). Le Seuil.

10. Annexes

10.1. Annexe 1 : Formulaire vierge d'identité et de consentement des personnes interrogées

Problématique du mémoire de Master Secondaire 1 - HEP Vaud : Comment les enseignant·es du secondaire 1 ayant accompagné un·e élève endeuillé·e décrivent-ils·elles leur expérience professionnelle, les difficultés et ressources rencontrées, leurs besoins ainsi que la collaboration avec les différent·es acteur·ices scolaires ?

Entretien n° :

Date de l'entretien :

Heure du début - heure de fin :

Lieu :

Piste n° :

Informations personnelles

Nom et prénom de la personne interrogée :

Année de naissance :

Sexe :

Cycle(s) d'enseignement ou autre/ établissement(s) de travail :

Année d'expérience :

Adresse e-mail :

Numéro de téléphone :

Je souhaite recevoir par e-mail le PDF du travail de mémoire une fois celui-ci terminé :

☐ OUI

☐ NON

J'autorise l'enregistrement audio de cet entretien à des fins de retranscription et d'analyse :

☐ OUI

☐ NON

En acceptant de participer à cet entretien, j'autorise l'utilisation de mes réponses à des fins d'analyse dans le cadre du mémoire de Master Secondaire 1 à la HEP Vaud consacré au

deuil dans le milieu scolaire. Mes données seront traitées de manière strictement anonyme et aucune information permettant de m'identifier ne sera divulguée.

Je suis informé·e que je peux retirer mon consentement et me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à me justifier et sans aucune conséquence pour moi.

Les enregistrements audios et les données brutes seront détruits après la validation du mémoire.

Pour toute question relative à cet entretien ou à l'utilisation de mes données, je peux contacter Sandra Suter (e-mail : sandra-anna.suter@etu.hepl.ch) ou Céline Mury (e-mail : celine.mury@etu.hepl.ch).

Date :

Signature :

10.2. Annexe 2 : Guide d'entretien - Enseignant·es, médiateur et doyenne ayant accompagné un·e élève endeuillé·e

Axe 1 - Expérience personnelle de l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e

1. Au cours de votre carrière, avez-vous accompagné un ou plusieurs élèves ayant perdu un proche (parent, autre membre de la famille, ami·e, etc.) ? Pouvez-vous citer brièvement la ou les situations dont vous pourriez nous parler aujourd'hui ?
2. Nous allons nous concentrer sur une de ces situations : pouvez-vous me la décrire ?
3. Qu'est-ce qui vous a le plus marqué·e dans cette situation ?
4. Comment avez-vous été informé·e de la situation de l'élève ?
5. Quelles émotions ou réactions avez-vous ressenties à ce moment-là ?

Axe 2 - Gestion de la situation par l'école

6. Comment votre établissement a-t-il été associé à l'accompagnement de cette situation ?
7. Quel rôle vous a-t-on demandé de jouer dans cette situation ?
 - a. *En tant qu'enseignant·e*
 - b. *En tant que médiateur*
 - c. *En tant que doyenne*
8. Avez-vous reçu un soutien particulier (direction, psychologue scolaire, infirmière scolaire, collègues) ?
 - a. Si oui : ce soutien était-il adapté ?
 - b. Si non : auriez-vous eu besoin d'un soutien particulier ?
9. Selon vous, qu'est-ce qui a bien fonctionné dans l'accompagnement de cette situation ?
10. Qu'est-ce qui, au contraire, vous a semblé manquer ou poser un problème ?

Axe 3 - Compétences, ressources et accompagnement

11. Quelles compétences professionnelles vous ont le plus aidé·e à faire face à cette situation ?
 - a. *En tant qu'enseignant·e*
 - b. *En tant que médiateur*
 - c. *En tant que doyenne*
12. Y a-t-il des compétences que vous auriez aimé posséder ou mieux maîtriser à ce moment-là ?
 - a. *En tant qu'enseignant·e*
 - b. *En tant que médiateur*

- c. *En tant que doyenne*
- 13. Quelles ressources internes ou externes auraient été utiles selon vous ?
- 14. Comment percevez-vous votre rôle face à un·e élève endeuillé·e ?
 - a. *En tant qu'enseignant·e*
 - b. *En tant que médiateur*
 - c. *En tant que doyenne*
- 15. De quoi auriez-vous eu besoin pour vous sentir plus à l'aise dans cette situation ?

Axe 4 - Attentes, besoins et amélioration du dispositif scolaire

- 16. Selon vous, que devrait faire l'école pour mieux soutenir les enseignant·es qui accompagnent un·e élève endeuillé·e ?
- 17. Quels types de soutien aimeriez-vous que l'établissement mette en place pour les enseignant·es ?
- 18. Quelles seraient, selon vous, les priorités pour améliorer la prise en charge de l'accompagnement des élèves endeuillé·es dans votre école ?
- 19. Avez-vous des attentes précises envers la direction concernant la gestion de ces situations ?
- 20. Si vous deviez imaginer un dispositif idéal d'accompagnement pour les élèves endeuillé·es en milieu scolaire, à quoi ressemblerait-il ?

Axe 5 - Perception personnelle et dimension éthique

- 21. Qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous dans l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e ?
 - a. *En tant qu'enseignant·e*
 - b. *En tant que médiateur*
 - c. *En tant que doyenne*
- 22. Comment trouvez-vous l'équilibre entre soutien émotionnel et cadre scolaire ?
- 23. Selon vous, quelles limites ne doit-on pas dépasser dans ce type de situation ?
 - a. *En tant qu'enseignant·e*
 - b. *En tant que médiateur*
 - c. *En tant que doyenne*
- 24. Comment percevez-vous votre responsabilité émotionnelle envers l'élève ?
- 25. Que souhaiteriez-vous dire à un·e futur·e enseignant·e qui vivra sa première situation d'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e ?

Questions de relance possibles

- 26. Pouvez-vous préciser ?

27. Comment l'avez-vous vécu personnellement ?
28. Qu'est-ce qui vous a aidé·e ?
29. Qu'auriez-vous aimé que l'on fasse ?
30. Et le reste de la classe, comment a-t-il réagi ?
31. Avec le recul, referiez-vous quelque chose autrement ?

10.3. Annexe 3 : Guide d'entretien - Infirmière scolaire de l'établissement

Axe 1 - Expérience de l'accompagnement en milieu scolaire

1. Au cours de votre parcours, avez-vous accompagné un ou plusieurs enseignant·es confronté·es à un·e élève endeuillé·e d'un proche ? Pouvez-vous citer brièvement la ou les situations dont vous pourriez nous parler aujourd'hui ?
2. Nous allons nous concentrer sur une de ces situations : pouvez-vous me la décrire ?
3. Quel rôle avez-vous dû jouer en tant qu'infirmière scolaire dans cette situation ?
4. Qu'est-ce qui vous a semblé le plus difficile à gérer ?
5. Quelles émotions ou défis personnels avez-vous ressentis dans ce contexte ?
6. Comment percevez-vous la place et la responsabilité de la direction dans l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e ?

Axe 2 - Observation des enseignant·es confronté·es au deuil d'un·e élève

7. Dans ces situations, quelles ont été les principales difficultés rencontrées par les enseignant·es ?
8. Qu'est-ce qui vous a le plus marquée concernant leur manière de vivre ou de gérer ces situations ?
9. Comment définissez-vous votre rôle spécifique auprès des enseignant·es lorsqu'un·e élève est endeuillé·e ?
10. Quels besoins spécifiques observez-vous chez les enseignant·es dans ces situations-là ?
11. Quels types d'accompagnement vous semblent les plus pertinents pour soutenir des enseignant·es confronté·es à ces situations ?
12. Quels signes ou réactions observez-vous le plus fréquemment chez les enseignant·es ?
13. Selon votre expérience, quels besoins psychologiques ou émotionnels les enseignant·es expriment-ils·elles le plus dans ces situations ?
14. Avez-vous constaté des différences selon :
 - a. *Le degré de proximité de l'enseignant·e avec l'élève ou sa famille ?*
 - b. *L'expérience professionnelle de l'enseignant·e ?*

Axe 3 - Collaboration avec les enseignant·es et les équipes scolaires/éducatives

15. Comment se déroulent généralement vos échanges lorsqu'un·e élève est endeuillé·e ?
 - a. *Avec la direction*
 - b. *Avec les enseignant·es*
 - c. *Avec les autres équipes scolaires/éducatives*
16. De quoi les enseignant·es vous parlent-ils·elles le plus dans ces moments-là ?

17. Selon vous, quelles sont les forces et les limites de la collaboration entre vous et les enseignant·es dans ce type de situation ?
18. Comment accompagnez-vous concrètement les enseignant·es qui se sentent démuni·es ou en difficulté ?

Axe 4 - Ressources et soutien proposés aux enseignant·es

19. Quelles actions mettez-vous en place spécifiquement pour soutenir les enseignant·es lorsqu'un·e élève est endeuillé·e ?
20. Quelles ressources leur proposez-vous ?
21. Comment assurez-vous un suivi auprès des enseignant·es au-delà des premières semaines, lorsque la situation est moins visible mais toujours présente ?
22. Recourez-vous à des professionnel·les externes pour soutenir les enseignant·es ?
 - a. Si oui, dans quels cas ?
 - b. Si non, pourquoi ?

Axe 5 - Besoins des enseignant·es face au deuil

23. Les enseignant·es peuvent exprimer un besoin de formation et de repères clairs face au deuil. Comment interprétez-vous ce besoin ?
24. Certain·es enseignant·es disent ne pas savoir comment réagir face à un·e élève endeuillé·e. Est-ce un constat que vous partagez ?
25. Certain·es souhaiteraient un protocole institutionnel clair. Selon vous, en quoi un tel cadre pourrait-il soutenir (ou non) les enseignant·es ?
26. Les enseignant·es peuvent aussi exprimer un besoin de soutien émotionnel personnel. Quel rôle pensez-vous pouvoir jouer auprès d'eux·elles dans ce domaine ?

Axe 6 - Besoins et perspectives institutionnelles

27. Selon vous, quels sont aujourd'hui les besoins prioritaires des enseignant·es face à l'accompagnement d'élèves endeuillé·es ?
28. Que pourrait-on améliorer pour mieux les accompagner à l'avenir ?
29. Quelles formations, ressources ou dispositifs institutionnels seraient particulièrement utiles pour les enseignant·es ?
30. Si vous pouviez imaginer un dispositif idéal de soutien pour les enseignant·es, que proposeriez-vous ?

Questions de relance possibles

31. Pouvez-vous préciser ?
32. Avez-vous un exemple ?

- 33. Qu'est-ce qui vous a frappée dans cette situation ?
- 34. Que ressentez-vous personnellement dans ce type de moment ?
- 35. Qu'est-ce qui faciliterait votre travail dans ces cas-là ?

10.4. Annexe 4 : Guide d'entretien - Directeur de l'établissement

Axe 1 - Expérience de la direction face à l'accompagnement d'élèves endeuillés-es

1. Depuis que vous êtes en fonction, avez-vous été impliqué dans l'accompagnement d'un ou plusieurs élèves ayant perdu un proche ? Pouvez-vous citer brièvement la ou les situations dont vous pourriez nous parler aujourd'hui ?
2. Nous allons nous concentrer sur une de ces situations : pouvez-vous me la décrire ?
3. Quel rôle avez-vous dû jouer en tant que direction dans cette situation ?
4. Qu'est-ce qui vous a semblé le plus difficile à gérer ?
5. Quelles émotions ou défis personnels avez-vous ressentis dans ce contexte ?
6. Comment percevez-vous la place et la responsabilité de la direction dans l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e ?

Axe 2 - Organisation interne et repères mis en place

7. Existe-t-il un protocole ou des repères officiels dans l'établissement pour ce type de situation ?
 - a. Si oui : comment ce protocole est-il appliqué ?
 - b. Si non : pourquoi n'y a-t-il pas de protocole officiel ?
8. Quelles actions concrètes avez-vous mises en place dans le cadre de cette situation ?
9. Comment la communication a-t-elle été organisée ?
 - a. *Envers le corps enseignant*
 - b. *Envers la famille*
 - c. *Envers les membres de la communauté scolaire (médiateur·ices, psychologues scolaires, infirmière scolaire...)*
10. Selon vous, quelles sont les forces actuelles du dispositif de l'école dans ce domaine ?
11. Quels obstacles ou limites observez-vous dans la manière dont l'établissement gère actuellement ces situations ?

Axe 3 - Prise en compte de l'élève et rôle des acteur·ices scolaires

12. Comment l'établissement accompagne-t-il les élèves ayant perdu un proche ?
13. Quel rôle attribuez-vous aux enseignant·es dans ce processus ?
14. Comment la direction soutient-elle les différent·es acteur·ices de la communauté scolaire (infirmière, médiateur·ices, psychologues) et principalement les enseignant·es dans ce type de situation ?

Axe 4 - Regard sur les besoins et attentes du corps enseignant

15. Diriez-vous que les enseignant·es bénéficient d'un soutien suffisant de la part de la direction et du décanat dans ce type de situation ?
16. Que pensez-vous du besoin de soutien émotionnel et d'espaces de parole que peuvent exprimer les enseignant·es ?
17. Comment percevez-vous un éventuel manque de formation sur l'accompagnement du deuil ou sur les réactions émotionnelles des élèves ?
18. Comment expliquez-vous l'absence ou le manque de clarté des protocoles évoquée par certain·es enseignant·es ?
19. Serait-il envisageable de mieux accompagner les enseignant·es dans la communication avec les familles ?
20. De manière générale, comment percevez-vous les attentes du corps enseignant concernant l'accompagnement de ces situations ?

Axe 5 - Besoins, perspectives et améliorations institutionnelles

21. Quels types de soutien la direction pourrait-elle mettre en place pour mieux accompagner les enseignant·es ?
22. Pensez-vous qu'une formation interne ou cantonale serait pertinente ?
23. Selon vous, quelles seraient les priorités pour améliorer l'accompagnement des élèves endeuillé·es dans votre établissement ?
24. Si vous aviez carte blanche pour construire un dispositif idéal, que mettriez-vous en place ?
25. Quels éléments devraient absolument figurer dans un protocole ou des repères pour ce type de situation, selon votre expérience ?

Axe 6 - Dimension humaine et éthique du rôle de direction

26. Qu'est-ce qui vous touche le plus dans ces situations, en tant que personne et en tant que directeur ?
27. Comment trouvez-vous l'équilibre entre gestion institutionnelle et soutien humain ?
28. Quelles limites pensez-vous que la direction ne doit pas dépasser dans l'accompagnement de ce type de situation ?
29. Selon vous, quels sont les risques lorsqu'un·e enseignant·e s'investit trop, ou au contraire pas assez, dans l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e ?
30. Quel message aimeriez-vous transmettre aux enseignant·es confronté·es à l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e ?

Questions de relance possibles

31. Pourriez-vous illustrer cela avec un exemple ?
32. Comment cela s'est-il traduit concrètement ?

33. Qu'auriez-vous souhaité dans l'idéal ?

34. Et avec le recul, referiez-vous quelque chose différemment ?

10.5. Annexe 5 : proposition de prolongement (poster)

ACCOMPAGNER UN·E ÉLÈVE ENDEUILLÉ·E

Marche à suivre

Quelques repères simples pour les enseignant·es confronté·es à l'accompagnement d'un·e élève endeuillé·e.



Posture

- Se faire confiance : il n'y a pas de recette toute faite
- Essayer de nommer la situation, plutôt que d'en faire un tabou
- Être présent·e sans forcer la parole
- Ne pas rester sans rien faire (petite attention, en discuter avec les personnes-ressources, etc.)
- Accueillir et rediriger vers les professionnel·les, sans s'improviser thérapeute



Personnes-ressources

- **Direction** - cadre institutionnel
- **Décanat** - coordination (réseaux), informations, aménagements et adaptations
- **Psychologues scolaires** - écoute, suivi et orientation vers d'autres professionnel·les
- **Infirmier·e** - écoute, orientation vers d'autres professionnel·les
- **Médiation** - écoute, échange et soutien
- **Pair·es** - écoute, échange et soutien



À savoir

- L'école peut être un véritable lieu de résilience pour l'élève
- Le deuil peut resurgir par vagues, sans durée limitée
- Des effets peuvent apparaître plusieurs mois, voire années, après le décès
- Une « année blanche » est fréquente chez l'élève endeuillé·e
- Chaque réaction au deuil est personnelle, imprévisible et normale



Communication

- Avec le décanat
- Avec les pair·es concerné·es
- Avec la famille (dans le respect de ses souhaits)
- L'élève, à son rythme, c'est lui·elle l'expert·e de la situation



Le redoublement n'est pas toujours une solution adaptée : adapter transitoirement les exigences scolaires est souvent préférable, le redoublement pouvant parfois aggraver la situation de l'élève endeuillé·e.

Pour en savoir plus : mort-deuil-ecole.ch - Centre de compétences maladie, mort et deuil à l'école, HEP Vaud

Abstract

Si l'enseignant·e occupe une place centrale dans l'accompagnement de l'élève endeuillé·e, son rôle demeure peu soutenu par des repères institutionnels clairs, la mort et le deuil restant des thématiques peu abordées en milieu scolaire, ainsi que dans la formation initiale et continue. Ce mémoire s'intéresse ainsi à l'expérience des enseignant·es du secondaire 1 ayant accompagné un·e élève endeuillé·e, en cherchant à répondre à la question suivante : comment ces enseignant·es décrivent-ils·elles leur expérience professionnelle, les difficultés et ressources rencontrées, leurs besoins ainsi que la collaboration avec les différent·es acteur·ices scolaires ? Cette recherche qualitative s'appuie sur sept entretiens semi-directifs menés auprès de professionnel·les (enseignant·es, direction, décanat, médiation et infirmerie scolaire) d'un établissement vaudois.

Les résultats montrent que l'accompagnement ne repose pas sur une manière unique d'agir. Les enseignant·es s'appuient en particulier sur leurs ressources personnelles et leur expérience sans que celles-ci ne fassent pour autant disparaître les incertitudes rencontrées. La collaboration avec les autres professionnel·les représente également un soutien, même si les échanges et la coordination peuvent varier selon les situations. Les résultats font finalement ressortir le besoin d'une meilleure préparation, notamment à travers des repères pratiques et, dans certains cas, un appui face à la charge émotionnelle.

Dans l'ensemble, cette recherche met en évidence une expérience professionnelle qui mobilise, à la fois, les ressources propres aux enseignant·es, les repères dont ils·elles disposent et les soutiens auxquels ils·elles peuvent faire appel. Elle souligne également l'importance d'une posture attentive et ajustée aux besoins de l'élève dans le respect du rôle et des limites professionnelles de l'enseignant·e.

Mots-clés : élève endeuillé·e, enseignant·es, accompagnement, expérience, besoins, collaboration