



# Pratiques et soins tenant compte des traumatismes :

une approche globale du campus

---



CENTRE D'INNOVATION EN  
**SANTÉ MENTALE SUR LES CAMPUS**



Association canadienne  
pour la santé mentale  
Ontario

# Table des matières

---

- [ 3 ]** Introduction
- [ 6 ]** Comprendre les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes
- [ 9 ]** Utilisation des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes sur les campus
- [ 13 ]** Tableau 1: Stratégies de communication tenant compte des traumatismes à l'intention des superviseurs-ses
- [ 14 ]** Tableau 2: Stratégies d'action tenant compte des traumatismes pour les superviseurs-ses
- [ 24 ]** Comment les campus utilisent-ils déjà des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes ?
- [ 26 ]** Recommandations
- [ 28 ]** Références

# Introduction

---

## Pourquoi devrions-nous utiliser des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes sur les campus d'enseignement postsecondaire ?

La transition vers l'enseignement postsecondaire peut créer de nombreux défis pour le corps étudiant, mais ceux et celles qui ont des antécédents de traumatismes peuvent rencontrer d'autres défis. Les étudiants-es courent un risque plus élevé que la population générale de subir un nouveau traumatisme, comme une agression sexuelle, lorsqu'ils et elles accèdent à un établissement d'enseignement postsecondaire (Galatzer-Levy et al., 2012). En outre, les étudiants-es ayant vécu des expériences traumatisantes sont plus susceptibles de développer des problèmes de dépression et de consommation de substances (Rytwinski et al., 2013). Si la communauté du campus travaille ensemble avec un sentiment partagé de responsabilité pour la sécurité du corps étudiant (physique, sociale, émotionnelle et académique), alors les étudiants-es affectés-es par un traumatisme peuvent s'épanouir et être des modèles de résilience et de réussite (Davidson, 2017).

Ce sentiment partagé de responsabilité à l'égard des étudiants-es sera appelé « l'adoption d'une approche globale du campus ». Adopter une approche globale du campus en matière de pratiques et de soins tenant compte des traumatismes signifie reconnaître qu'il est essentiel pour le bien-être des étudiants-es et du personnel que tous les membres du campus s'engagent à répondre aux besoins des personnes qui travaillent et étudient dans cet environnement.

Les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes étant un vaste sujet, cette trousse d'outils vise spécifiquement à traiter de la manière dont la mise en œuvre des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes peut affecter le corps étudiant sur le campus. Nous souhaitons reconnaître que, bien que nous n'en parlions pas en profondeur dans cette trousse d'outils, cette approche peut également être utilisée sur les lieux de travail sur le campus - c'est-à-dire en utilisant une approche tenant compte des traumatismes avec les collègues, les superviseurs-es et tous ceux et celles qui se trouvent entre les deux.

---

*\*Remarque sur la terminologie : dans cette trousse d'outils, nous parlons de pratiques et de soins tenant compte des traumatismes, par opposition à « soins tenant compte des traumatismes » ou « pratique tenant compte des traumatismes ». Certaines études et ressources utilisent ces termes de manière interchangeable, car il n'existe pas de terminologie universellement reconnue pour cette modalité. « Les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes » est un terme générique qui englobe les interventions et les soutiens cliniques et non cliniques destinés aux personnes touchées par un traumatisme.*

---

## Quel est l'objectif de cette trousse d'outils ?

L'objectif de cette trousse d'outils est de donner aux personnes qui travaillent et/ou étudient dans l'espace postsecondaire le contexte, les connaissances et les compétences nécessaires pour commencer à réfléchir et à mettre en œuvre des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes dans le cadre de leur travail. Le but de cette trousse d'outils n'est pas de créer des experts-es dans cette gamme variée de pratiques, mais d'offrir au lectorat un espace pour considérer comment les traumatismes ont un impact non seulement sur les personnes avec lesquelles ils et elles interagissent, mais aussi sur eux-mêmes et elles-mêmes. Nous invitons le lectorat à utiliser cette trousse d'outils afin de faire preuve de compassion et de traiter avec soins les autres et soi-même.

**Veillez noter que, comme toutes nos troussees d'outils, il s'agit d'un document évolutif. Au fur et à mesure que nous approfondissons nos connaissances sur le sujet, nous y ajouterons des éléments reflétant les pratiques émergentes et prometteuses qui s'inscrivent dans ce cadre.**

## Déclaration de positionnement

Cette trousse d'outils a été créée en collaboration avec des personnes issues d'organisations communautaires, d'établissements d'enseignement postsecondaire et d'experts-es en la matière. La responsable de ce projet, Ella Wiseman, est une travailleuse sociale de formation qui a vécu des traumatismes et des problèmes de santé mentale et qui apporte cette perspective à cette trousse d'outils. Tous les efforts possibles ont été faits pour inclure des informations sur les diverses expériences de traumatisme et de santé mentale. La recherche et les connaissances utilisées pour cette trousse d'outils ont été obtenues dans une optique critique anti-oppressive.



## Comment la pandémie de COVID-19 a-t-elle affecté les traumatismes ?

Les jeunes et les personnes souffrant de troubles mentaux préexistants ont subi certains des impacts les plus prononcés de la pandémie (Commission de la santé mentale du Canada [CSMC], 2022). De nombreux étudiants-es de l'enseignement postsecondaire ont été confrontés-es à l'insécurité alimentaire, à des logements insalubres, à des obstacles à l'accès à la technologie pour communiquer avec d'autres personnes et pour suivre des cours et effectuer des travaux en ligne, à des préoccupations financières telles que l'épuisement des économies, la difficulté à payer les frais de scolarité et d'autres factures, et à des perspectives d'emploi limitées pour l'avenir. [Les étudiants-es internationaux-ales](#), en particulier, ont souffert d'un isolement accru en raison des restrictions de voyage.

Le fait d'être entouré de pairs étant un élément important de l'expérience postsecondaire, les sentiments de fatigue, d'isolement social et de **solitude** étaient plus prononcés chez les étudiants-es touchés-es par la COVID-19 (Statistique Canada, 2020). L'isolement et la solitude ont été particulièrement ressentis par les groupes en quête d'équité, tels que les étudiants-es transgenres, non binaires et racisés-es (Abdrasheva et al., 2022). Les étudiants-es du postsecondaire ont de plus en plus recours à l'alcool, aux substances et au temps d'écran comme mécanismes d'adaptation ; ils et elles développent également de mauvaises habitudes de sommeil (Sillcox, 2022).

**pour plus d'informations sur la solitude, consultez notre fiche d'information sur la solitude**  
[Loneliness & Connection - Centre for Innovation in Campus Mental Health](#)

Bien que l'isolement social rigoureux se soit atténué dernièrement, la pandémie de COVID-19 se poursuit et continue de nous affecter à bien des égards. Parallèlement, de nombreux autres événements mondiaux ont un impact négatif sur la santé mentale du corps étudiant et du personnel. Les guerres nouvelles et en cours, les problèmes liés au changement climatique et l'aggravation des pressions financières dues à l'inflation exercent une influence énorme et doivent être pris en compte dans le cadre d'une conversation plus large sur la santé mentale.



### Recommandations :

- **Intégrer une perspective tenant compte des traumatismes à tous les niveaux (candidatures et recrutement, salles de classe, services de soutien) - adopter une approche globale du campus.**



# Comprendre les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes

---

Dans cette section, nous nous appuyons sur le contexte général présenté ci-dessus pour approfondir les pratiques générales des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes. À la fin de cette section, le lectorat aura une meilleure compréhension des spécificités des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes, de ce que sont les traumatismes et de la manière dont les traumatismes sont liés à la santé mentale des étudiants-es.

## Qu'est-ce que les pratiques et les soins fondés sur les traumatismes ?

Selon l'Institute on Trauma and Trauma-Informed Care (ITTIC) (2022), **les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes visent la guérison et le rétablissement à partir de la nature omniprésente des traumatismes et prennent du recul par rapport aux services et aux pratiques qui peuvent involontairement traumatiser à nouveau les individus**. Les traumatismes étant une expérience très répandue, la guérison des traumatismes exige que l'on s'attache à réduire au minimum le risque de traumatisme chez les personnes prises en charge. En outre, les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes nous demandent de nous concentrer sur ce qui est arrivé à une personne plutôt que sur ce qu'elle fait. Cette perspective nous permet d'améliorer nos réponses à un éventail de préoccupations émotionnelles et comportementales des étudiants-es. (Tebes et al., 2019).

Les pratiques tenant compte des traumatismes sont holistiques et nécessitent un changement de mentalité au niveau du personnel, du programme, du département et de l'organisation. L'intégration de pratiques et de soins tenant compte des traumatismes au sein d'un établissement exige que l'ensemble de la communauté du campus s'attache à comprendre ce qui est arrivé à un-e étudiant-e plutôt que de se focaliser sur ses comportements perçus comme négatifs. L'approche holistique vise à remodeler la culture, les pratiques et les politiques d'un campus et, à son tour, aider le corps enseignant, l'administration et le personnel à s'engager dans le type de travail d'équipe, de collaboration, de flexibilité et de créativité qui conduit à une compréhension plus profonde de l'impact des traumatismes sur l'apprentissage (Davidson, 2017).

Les principes clés des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes (auxquels il sera fait référence tout au long de cette trousse d'outils) sont les suivants (ITTIC, 2022) :



**Sécurité** – Assurer la sécurité physique et émotionnelle.



**Choix** – La personne a le choix et le contrôle.



**Collaboration** – Prendre des décisions avec l'individu et partager le pouvoir.



**Confiance** – Clarté des tâches, cohérence et limites interpersonnelles.



**Autonomisation** – Donner la priorité à l'autonomisation et au développement des compétences.

## Qu'est-ce qu'un traumatisme ?

Le traumatisme est défini comme toute expérience au cours de laquelle les ressources internes d'une personne (compétences ou stratégies d'adaptation qui existent déjà chez l'individu) ne sont pas suffisantes pour faire face aux facteurs de stress externes. Les expériences de vie traumatisantes peuvent inclure la violence domestique, les abus physiques ou sexuels, la mort ou la perte d'un être cher, l'intimidation, les traumatismes historiques, les actes ou les menaces de terrorisme, le fait d'être témoin ou d'être victime de violence communautaire, les expériences de vie dans la pauvreté, l'abandon ou la négligence. Les traumatismes peuvent survenir à tous les stades de la vie et les conséquences des traumatismes subis pendant l'enfance peuvent persister à l'âge adulte. Plus le nombre d'événements traumatisants vécus dans l'enfance augmente, plus le risque d'effets graves sur la santé s'accroît (Davidson, 2017). Pour plus d'informations sur l'enfance et les traumatismes, veuillez consulter notre fiche d'information sur les [expériences négatives de l'enfance](#).

Selon Elliot & Urquiza (2006), alors que les conceptions antérieures du traumatisme prenaient en compte le ou les événements traumatiques spécifiques, les conceptions évoluées du traumatisme ont montré aux chercheurs que qu'un événement peut être vécu différemment en fonction d'une grande variété de variables, y compris la communauté d'origine d'un individu et son contexte sociopolitique. Les expériences de traumatisme sont aussi diverses et nuancées que les populations que nous servons sur les campus. Il est essentiel de reconnaître que ce qui peut être traumatisant pour une personne peut ne pas l'être pour une autre, et vice versa.

Plus de 75 % de la population canadienne a déclaré avoir été exposée à un ou plusieurs événements traumatisants (Van Ameringen et al., 2008). La plupart de ces personnes ont déclaré avoir été exposées à des événements traumatiques multiples. Comme nous vivons actuellement une période où la violence sexuelle, les crimes haineux, les suicides et les fusillades de masse dominent l'actualité, et où les expériences d'oppression, de racisme, de discrimination, de témoignage de violence, de conditions de vie dangereuses, etc. se multiplient, il n'est pas choquant que de nombreuses personnes soient touchées par des traumatismes (Tebes et al., 2019). En outre, « les jeunes lesbiennes, homosexuels, bisexuels-les, transgenres, en questionnement, queers, intersexuels-les, pansexuels-les, bispirituels-les (2S), androgynes et asexuels-les ont tendance à connaître des taux de traumatisme plus élevés que leurs pairs-es hétérosexuels-es, cisgenres et conformes au genre » (Van Bavel & Conde, 2022, p. 6). [Pour plus d'informations sur les étudiants-es 2SLGBTQ+, veuillez consulter notre trousse d'outils](#).



## Quel est le lien entre la santé mentale du corps étudiant et les traumatismes ?

Les personnes qui ont subi un traumatisme sont plus susceptibles de souffrir de problèmes de santé mentale (Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA], 2014). La prévalence des antécédents traumatiques dans la population générale ne cessant d'augmenter, il est impératif que tous ceux et celles d'entre nous qui travaillent avec le corps étudiant comprennent comment ils et elles peuvent s'engager auprès d'eux et elles d'une manière qui soit favorable à leur santé mentale. L'utilisation de pratiques et de soins tenant compte des traumatismes reconnaît qu'une ou plusieurs expériences traumatisantes peuvent avoir un impact sur notre santé mentale (SAMHSA, 2014). Ces expériences doivent être prises en compte lorsqu'il s'agit de trouver la meilleure façon de soutenir la santé mentale des étudiants-es de niveau postsecondaire sur les campus.

« Déclenchement ou réactivation de symptômes liés à des traumatismes provenant d'événements antérieurs de la vie » (Davidson, 2017, p. 17).

Depuis le début des années 2000, lorsque les cliniciens-nes ont remarqué que les traumatismes liés aux résultats négatifs des patients-es en matière de santé mentale n'étaient pas pris en compte, ils et elles ont pris des mesures fortes pour introduire les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes dans le domaine de la santé mentale (Butler et al., 2011). Les cliniciens-nes ont perçu la nécessité d'éviter activement de traumatiser et/ou de **retraumatiser** les personnes qu'ils et elles s'efforçaient d'aider (Butler et al., 2011). Les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes sont utilisés dans le domaine de la santé mentale pour aider les personnes affectées par un traumatisme à développer des [compétences de résilience face aux traumatismes](#) afin de mieux les préparer à faire face à des situations nouvelles et difficiles (SAMHSA, 2014).



### Recommandations :

- Comprendre ce qu'est un traumatisme, ce qu'il n'est pas, et à quel point il est répandu.
- Reconnaître l'impact diversifié des traumatismes sur les individus.
- Mettre en œuvre les 5 valeurs fondamentales des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes pour aider à créer des environnements qui atténuent le risque de retraumatisation et favorisent la guérison et le rétablissement.
- Reconnaître et valider la relation unique et complexe entre les traumatismes et la santé mentale.



# Utilisation des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes sur les campus

---

La section suivante permettra au lectorat de réfléchir à la variété des espaces et des contextes sur les campus et à la manière dont les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes peuvent être introduits dans chacun d'entre eux. Nous ferons référence à des exemples et nous proposerons des incitations à la conversation avec des formulations spécifiques. Ces lignes directrices et recommandations sont destinées au corps étudiant ainsi qu'au personnel et au corps enseignant, car toutes les personnes impliquées dans les espaces postsecondaires peuvent bénéficier d'une approche tenant compte des traumatismes.

---

*\*Une remarque sur ce qui précède...  
Pour véritablement tenir compte des traumatismes, le personnel et le corps enseignant doivent **écouter activement** leurs étudiants-es, faire preuve de souplesse et adapter leur approche en fonction de l'individu et de ses besoins. Les exemples ci-dessous peuvent fonctionner ou non en fonction de l'individu et ne constituent en aucun cas une liste exhaustive sur la manière d'interpréter les valeurs fondamentales des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes.*

« L'écoute active consiste à être profondément engagé et attentif à ce que dit l'interlocuteur-trice » (Bureau de l'Ombuds, Université de Boston, 2016). Pour en savoir plus sur l'écoute active et ses composantes, consulter ce [document](#). »

---

## Superviseurs-ses/gestionnaires

Dans la section suivante, nous examinerons comment introduire les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes dans la relation entre les superviseurs-ses et le personnel qu'ils et elles dirigent. Cette section fera une distinction particulière entre la gestion du personnel étudiant (étudiants-es qui fréquentent et travaillent simultanément pour un établissement) et le personnel du campus (non-étudiant). Tout au long de cette section, nous invitons le lectorat à réfléchir à la dynamique du pouvoir inhérente aux relations entre superviseurs-ses et employés-es. Pour en savoir plus sur la dynamique du pouvoir, veuillez consulter notre boîte à outils en deux parties sur la pratique anti-oppressive. [Partie 1](#), [Partie 2](#).

## Supervision/ gestion du personnel du campus

Il existe de nombreux avantages à aborder la supervision du personnel avec une approche tenant compte des traumatismes. Le personnel est plus susceptible de se sentir en sécurité, d'être responsabilisé et d'avoir confiance en l'organisation lorsqu'il est exposé à cette méthodologie, ce qui peut avoir un impact positif sur la performance et la rétention (Singh et al., 2013 ; Varghese et al., 2018). En outre, lorsque le personnel est exposé aux pratiques et aux soins tenant compte des traumatismes, il est plus susceptible d'incarner cette approche auprès du corps étudiant qu'il sert, des collègues avec lesquels il collabore et du corps étudiant qu'il supervise (SAMHSA, 2014). Cette incarnation profite à l'ensemble de la communauté universitaire.

Les relations entre superviseurs-es et employés-es s'inscrivent dans une structure de pouvoir où les superviseurs-es détiennent le pouvoir et les employés-es ne le détiennent pas (Li et al., 2017). Cette dynamique peut être particulièrement difficile pour les survivants-es de traumatismes qui bénéficient de relations sûres, de confiance et de collaboration. Pour s'assurer que le pouvoir change avec intention et attention, les superviseurs-es doivent être conscients-es d'eux-mêmes et d'elles-mêmes et partager le pouvoir volontairement. Le tableau 1 ci-dessous offre aux superviseurs-es des conseils en matière de communication tenant compte des traumatismes, et le tableau 2 des stratégies concrètes tenant compte des traumatismes. Ces deux tableaux ne sont pas exhaustifs.

## Supervision et gestion du corps étudiant et du personnel

Les étudiants-es ont souvent de nombreuses priorités concurrentes dans leur vie, au-delà des exigences de l'université. Les superviseurs-es ont le pouvoir de les soutenir en cultivant leurs talents, en respectant leur autonomie, en les préparant à la réussite et en leur donnant le sentiment d'être entendus-es, vus-es et respectés-es. Pour s'assurer que les étudiants-es et le personnel tirent le meilleur parti de leur expérience professionnelle sur le campus, il convient de garder à l'esprit plusieurs pratiques essentielles :

### Accorder aux étudiants-es le bénéfice du doute.

Donnez-leur des chances de réussir et, surtout, donnez-leur accès aux ressources nécessaires pour réussir. Fournir des ressources et des conseils peut grandement aider les étudiants-es à atteindre leurs objectifs personnels et professionnels.

### Faites-leur connaître les ressources à leur disposition.

Si les étudiants-es ne connaissent pas les ressources disponibles, ils et elles risquent d'être confrontés-es à un obstacle dans leur capacité à atteindre les résultats escomptés ou de trouver leur tâche plus difficile que nécessaire. Créez ou trouvez une liste/un répertoire de ressources dans votre établissement et incluez-le dans un dossier d'accueil ou d'intégration, en y faisant fréquemment référence pour qu'il reste en tête. Les ressources peuvent inclure les services de santé mentale disponibles sur le campus ou les services au corps étudiant tels que l'orientation professionnelle.

**Dans la mesure du possible, repensez vos processus et donnez aux étudiants-es la possibilité de choisir quand et comment ils et elles peuvent participer.**

Essayez de cocréer des emplois du temps, des heures de réunion et de déterminer les tâches ou les réunions qui peuvent être effectuées à distance. Reconnaissez que le temps et les efforts des étudiants-es sont tout aussi précieux que ceux du personnel à temps plein. Veillez à ce que l'emploi du temps tienne compte de leurs autres engagements sur le campus et en dehors.

**Soyez respectueux-se.**

Utilisez-le(s) nom(s) et les pronoms avec lesquels vos étudiants-es se présentent et respectez leur identité. Tenez compte des fêtes religieuses ou des périodes de culte quotidiennes lorsque vous planifiez des formations et des réunions. Montrez que vous accordez de l'importance à leur identité unique et à ce que leurs expériences vécues apportent au rôle.

**Faites de votre mieux pour qu'ils et elles se sentent entendus-es et compris-es.**

Le corps étudiant veut se sentir entendu, vu et soutenu. Vous ne serez peut-être pas toujours en mesure de leur apporter les soins ou le soutien dont les étudiants-es ont besoin, mais vous pouvez faire preuve d'empathie et les orienter vers des aides susceptibles de les aider.

**Aidez-les à comprendre les attentes.**

La compréhension de leur rôle et de leurs responsabilités les informe de ce qui est ou n'est pas à leur portée, de sorte qu'ils et elles ont une chance d'atteindre le niveau nécessaire. Fournissez un retour d'information afin que les étudiants-es puissent comprendre concrètement ce qu'ils et elles peuvent améliorer et ce qu'ils et elles font correctement. Considérez « l'échec » comme une occasion de réfléchir et de réévaluer le soutien ou les outils nécessaires. Cherchez à obtenir un retour d'information pour vous-même afin d'apprendre à être un-e meilleur-e superviseur-e et à répondre aux besoins de votre équipe actuelle. Demandez un retour d'information peut s'avérer complexe et difficile car il existe une dynamique du pouvoir fixe entre vous et l'étudiant-e ou le membre du personnel. Envisagez de donner à votre personnel la possibilité de soumettre des commentaires anonymes et veillez à ce qu'il connaisse la politique et la procédure à suivre pour faire part de ses préoccupations aux ressources humaines. Enfin, il est essentiel de montrer à votre personnel que vous prenez le retour d'information au sérieux et que vous n'exercerez pas de représailles pour créer des voies d'amélioration continue.

## Créez un environnement et une communauté de soutien.

Encouragez-les, célébrez les petites et grandes victoires et créez une communauté où tous les membres de l'équipe s'encouragent et se soutiennent mutuellement. La validation et le réconfort de sources multiples peuvent aider les étudiants-es à surmonter le syndrome de l'imposteur et à prendre confiance en eux et elles et en leurs capacités.

Créez une atmosphère positive en organisant des rencontres individuelles et collectives afin de promouvoir la réflexion individuelle et collective, d'apprendre à se connaître et de reconnaître activement les points forts de chacun-e et de l'équipe. De petites choses comme distribuer des cartes de fête à signer par les membres de l'équipe ou commencer les réunions par des activités brise-glace comme « Qu'est-ce qui va bien pour vous cette semaine ? » ou « Qu'est-ce que vous appréciez chez vos collègues ? » donnent à chacun et chacune l'occasion d'être célébré-e pour sa croissance et ses efforts, rendent l'environnement plus amusant et l'expérience d'apprentissage plus gratifiante.



### Ressources :

- Les services et programmes de bien-être de votre campus
- Formations sur l'altruisme, l'intersectionnalité et la sensibilité culturelle proposées par votre établissement
- [Plus forts ensemble](#)
- [YouthREX](#)
- [Centre d'éducation de CAMH](#)
- [1 appel 1 clic](#)
- [Formation ASIST \(Applied Suicide Intervention Skills Training\)](#)

*\*Les tableaux suivants ont été adaptés à partir du contenu de Li et al (2017), Singh et al (2013), et Varghese et al (2018).*

**Tableau 1 | Stratégies de communication tenant compte des traumatismes à l'intention des superviseurs-ses**

Conseils de conversation		
Général		
Stratégie	Qu'est-ce que c'est ?	Comment ?
Nommer	Fournir un effort conscient pour exprimer ses attentes et ses intentions	« Je voulais faire le point sur l'avancement du projet. Je vous fais entièrement confiance pour le mener à bien. J'aimerais savoir où il en est et si je peux vous aider d'une manière ou d'une autre. »
Bénéfice du doute	Reconnaître que l'on ne sait pas ce que l'on ne sait pas. S'abstenir de faire des suppositions.	« J'ai remarqué que la date limite du projet n'avait pas été respectée. Pouvez-vous m'aider à comprendre ce qui s'est passé ? »
Écoute active	Poser des questions ouvertes. Donner aux employés-es l'espace nécessaire pour répondre de manière exhaustive.	« Qu'attendez-vous de moi pour donner le meilleur de vous-même ? »
Contextualisation du retour d'information	Expliquer pourquoi vous donnez un retour d'information constructif.	« Je m'investis dans votre réussite et je veux que vous excelliez dans ce rôle. J'ai remarqué que vous aviez du mal à respecter les délais qui vous sont impartis. Pouvons-nous discuter du soutien dont vous pourriez avoir besoin ? »
Pendant l'intégration		
Stratégie	Qu'est-ce que c'est ?	Comment ?
Partager des informations sur le plan d'intégration	Aider à réduire les inconnues en partageant autant de détails que possible.	« Si vous souhaitez avoir une idée de ce à quoi ressembleront votre première journée et votre première semaine, j'ai créé pour vous ce document d'intégration. »
Instaurer la confiance	Affirmer que vous ne les jugerez jamais. En précisant que vous avez confiance en eux et elles.	« Il est inévitable que des problèmes surviennent de temps à autre. Je veux que vous sachiez que je suis toujours là pour vous soutenir et que je vous fais confiance pour prendre les bonnes décisions. Je vous ai engagé-e en raison de votre bon jugement et je suis impatient-e de le voir à l'œuvre. ».

**Tableau 2 | Stratégies d'action tenant compte des traumatismes pour les superviseurs-ses**

<b>Action</b>		
<b>Général</b>		
<b>Stratégie</b>	<b>Qu'est-ce que c'est ?</b>	<b>Comment ?</b>
Transparence	Justifier la prise de décision.	Dans la mesure du possible, le fait de partager le contexte d'une décision contribuera à instaurer un climat de confiance entre les superviseurs-es et les employés-es.
Fiabilité	Respecter les tâches assignées. Faire ce que l'on a dit que l'on ferait.	La fiabilité favorise la confiance.
Clarté des processus et des politiques	Des processus et des politiques clairs, compréhensibles et faciles à suivre au sein de l'organisation.	La clarté facilite la navigation pour le personnel. La transparence des attentes et des méthodes favorise la sécurité.
Choix	Offrir au personnel la possibilité d'exercer un pouvoir, de prendre des décisions et de se sentir autonomisé.	Exemples : offrir au personnel des options en matière d'horaires flexibles; lui permettre de choisir les projets qu'il entreprend.
Collaboration	Travailler collectivement pour faire avancer les objectifs de l'organisation.	Exemple : inviter le personnel à commenter les lacunes dans la prestation de services.
<b>Autogestion</b>		
<b>Stratégie</b>	<b>Qu'est-ce que c'est ?</b>	<b>Comment ?</b>
Réflexion personnelle	Réfléchir à la manière dont vous occupez et partagez l'espace avec le personnel.	Tenir compte de la dynamique du pouvoir dans les relations superviseur-e/employé-e.
Situation sociale	Réfléchir à sa situation sociale et au pouvoir qui découle des privilèges.	Tenir compte de la dynamique du pouvoir dans les relations entre superviseurs-es et employés-es.



## Personnel (par exemple, personnel d'administration et de soutien)

L'introduction de pratiques et de soins tenant compte des traumatismes dans toutes les interactions avec les étudiants-es, et pas seulement dans la salle de classe, est fondamentale dans un modèle avec une « approche globale du campus ». Lorsque l'on s'adresse au personnel et que l'on s'engage avec lui d'une manière qui tient compte des traumatismes, on ne lui fournit pas seulement un milieu de travail où il peut se sentir en sécurité et s'épanouir, mais on lui montre aussi la manière la plus authentique de s'engager avec les étudiants-es avec lesquels-les il travaille. Lorsque les membres du personnel se sentent vus et entendus, ils peuvent donner le meilleur d'eux-mêmes et être mieux à même de soutenir la santé mentale du corps étudiant dans le cadre de leurs propres fonctions.



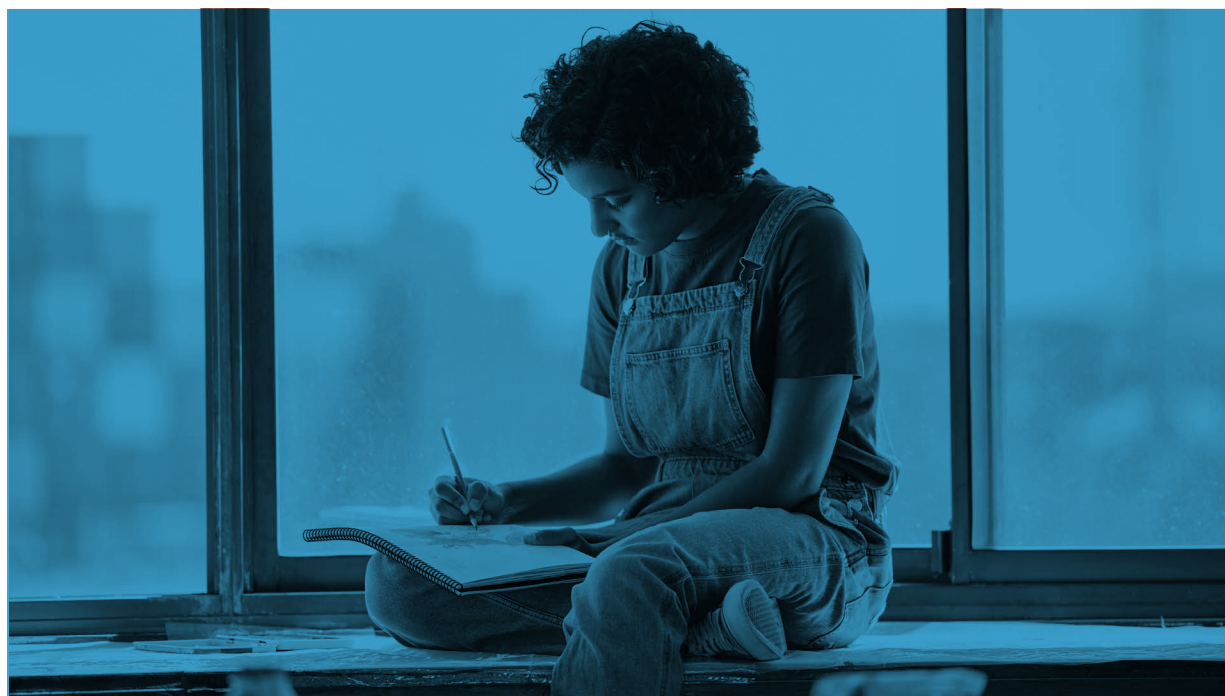
### Sécurité

Le personnel doit réfléchir à la manière d'établir et de maintenir la sécurité physique et émotionnelle des étudiants-es qu'il accompagne. Pour ce faire, il peut s'agir d'établir un rapport intentionnel et de donner son nom et ses pronoms au début d'un rendez-vous afin d'accroître le confort et l'aisance.



### Choix

Le personnel doit s'efforcer d'incarner et de promouvoir le choix dans l'expérience de ses clients-es. Par exemple, en étant sensible à la dynamique du pouvoir qui existe dans un cadre « praticien-client » et en veillant à ne pas contrôler l'interaction ni à prescrire certaines solutions. Le personnel doit s'efforcer d'offrir à l'étudiant-e un espace de réflexion, de partage et d'évaluation de sa propre situation.





## Collaboration

Le personnel doit réfléchir activement à des méthodes permettant de rendre les conversations collaboratives par nature. Par exemple, le personnel peut fixer les objectifs de l'étudiant-e pour un rendez-vous dès le début, puis vérifier ces attentes tout au long de l'entretien. Le personnel doit être ouvert à l'idée d'adapter l'orientation de la conversation en fonction des réactions de l'étudiant-e. Il suffit de demander : « Est-ce utile ? » ou « Est-ce le type de soutien que tu cherchais ? ». La collaboration directe et le travail d'équipe avec les étudiants-es permettent à ces derniers-ères de se faire entendre en ce qui concerne leurs souhaits et leurs besoins.



## Confiance

Le personnel doit réfléchir à la manière d'établir et de maintenir la confiance avec les étudiants-es qu'il soutient. Par exemple, le suivi des tâches, tel que le partage des ressources à la fin d'un rendez-vous.



## Autonomisation

Le soutien au corps étudiant a pour but de permettre aux clients-es de prendre des mesures significatives en vue de leur éducation et de la réalisation de leurs objectifs. Dans le cadre de l'enseignement postsecondaire, le personnel doit incarner cette approche d'autonomisation du corps étudiant en l'aidant à prendre confiance en lui et à développer son auto-efficacité. Par exemple, le personnel peut valider le parcours éducatif non linéaire d'un-e étudiant-e tout en comprenant que les étudiants-es subissent des pressions financières et sociales pour terminer leurs études.

## Lecture complémentaire :

[Practical steps to provide trauma-informed career development by Meg Saxby](#) (Étapes pratiques pour un développement de carrière tenant compte des traumatismes)

[Building trust, transparency, and empowerment with trauma-informed career services by Meg Saxby](#)  
Construire la confiance, la transparence et l'autonomisation avec des services de carrière tenant compte des traumatismes)

[What it means to consider trauma within career development by Seanna Quressette](#) (Ce que signifie prendre en compte les traumatismes dans le développement de carrière)

[Working toward trauma-informed career development organizations by Catherine Hajnal and Seanna Quressette](#) (Travailler avec des organisations de développement de carrière tenant compte des traumatismes)

## Étudiants-es-personnel (par exemple, assistants-es d'enseignement, conseillers-ères résidents-es)

Les étudiants-es-personnel (qui fréquentent un établissement et y travaillent en même temps) peuvent également s'engager dans des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes. Vous trouverez ci-dessous quelques exemples clés à prendre en compte en référence aux rôles spécifiques que les étudiants-es peuvent occuper sur le campus.

### Assistant-e de résidence (AR)

L'intégration de pratiques et de soins tenant compte des traumatismes chez les assistants-es de résidence (AR) peut ressembler à ce qui suit (Lynch, 2019) :

- Prévoir du temps pour les pauses/le repos, surtout après avoir répondu à des situations exigeantes.

*Vous ne pouvez pas soutenir les autres si vous êtes vidé-e et épuisé-e. Les AR peuvent se retrouver à répondre à une variété de situations exigeantes, telles que des crises de santé mentale aux divulgations de violence sexuelle. Bien que ces situations soient généralement intégrées à la formation, la réaction de lutte ou de fuite qui peut se produire sur le moment lors d'une intervention reste néanmoins très réelle et très épuisante, tant sur le plan physique que mental.*

- Prendre le temps de s'éloigner de leur communauté

*Il n'est pas soutenable d'être disponible en permanence pour aider, et cela n'aide pas leurs communautés que les AR ne donnent pas la priorité à leurs propres besoins. Pour soutenir les AR, il convient de mieux comprendre leurs besoins et comment les satisfaire, ainsi que de créer des limites saines afin que le rôle d'AR ne devienne pas omniprésent. Pour plus d'informations sur la fixation de limites, veuillez consulter notre [fiche d'information](#).*

- Réfléchir en permanence aux interactions et aux situations, les traiter, et utiliser des techniques d'adaptation saines

*Veillez à prévoir du temps pour la réflexion et le traitement dans les réunions et les rapports hebdomadaires. Cette approche permet à la réflexion et au traitement d'être continus et de ne pas être mis en avant uniquement lorsque les choses ne vont pas bien.*

**Terme utilisé pour souligner qu'un environnement donné est un environnement qui donne la priorité à la sécurité émotionnelle et physique des personnes qui s'y trouvent.**

**\*Note : L'utilisation du terme « plus sécuritaire » au lieu de « sécuritaire » reconnaît l'intention sans supposer que nous pouvons savoir ce qui garantirait la sécurité de quelqu'un d'autre.**



## Sécurité

Les étudiants-es proviennent d'horizons divers et certains peuvent avoir des antécédents traumatiques ou vivre un événement traumatisant pendant qu'ils et elles vivent en résidence. Il est particulièrement important d'apprendre à connaître les membres de votre communauté et de veiller à ce que les programmes, la langue, etc. reflètent cette réalité. Veillez à ce que les questions culturelles, historiques et de genre soient abordées tout au long de l'année, car cette conversation doit être permanente. Il est donc recommandé de créer un **espace plus sécuritaire** et d'établir des lignes directrices avec les étudiants-es dès le départ. Les lignes directrices peuvent inclure ce qu'un espace plus sécuritaire signifie pour eux et elles et ce dont ils et elles ont besoin pour se sentir en sécurité. Tenez compte de la dynamique entre les étudiants-es et de ce qui se passe dans l'ensemble de la communauté du campus.



## Choix

Créez un espace permettant aux étudiants-es de faire l'expérience de l'autonomie et de prendre leurs propres décisions. Quelle que soit l'importance du choix, le fait d'offrir un espace de choix redonne un certain pouvoir aux étudiants-es que vous servez et intègre les pratiques et les soins tenant compte des traumatismes dans cette zone du campus.



## Collaboration

Tout comme la création d'espaces où les étudiants-es peuvent choisir, la création d'espaces où les étudiants-es peuvent collaborer avec vous et avec d'autres membres du personnel est cruciale dans le cadre d'une approche tenant compte des traumatismes. La collaboration invite le corps étudiant à exprimer ses besoins, à proposer des solutions et à obtenir le soutien dont il a besoin de la manière qui lui convient le mieux. La collaboration peut prendre la forme d'un engagement avec les étudiants-es de votre résidence pour les aider à concevoir et à planifier des événements, ou même pour les consulter de manière proactive sur toute préoccupation qu'ils et elles pourraient avoir pendant qu'ils et elles vivent en résidence.



## Confiance

Les AR sont nouveaux pour ceux et celles qui vivent en résidence, et la confiance n'est pas toujours facile à obtenir pour certains étudiants-es. Les AR sont aussi des étudiants-es ! En s'appuyant sur cette identité commune, les AR sont plus accessibles et les autres étudiants-es peuvent s'y identifier. La vie étudiante comporte des défis, il est donc important de savoir que l'on a quelqu'un à ses côtés. Pour établir la confiance, il faut être patient, cohérent, respecter les limites et être ouvert et honnête. Par exemple, en cas de conflit ou d'incident dans une résidence, le personnel doit communiquer les prochaines étapes plutôt que de dissimuler des informations.

De plus, il arrive que, même si vous communiquez de manière réfléchie et tentez d'établir un rapport avec un-e étudiant-e, celui-ci ou celle-ci ne vous fasse pas confiance. Dans le cadre d'une approche tenant compte des traumatismes, il est important dans ce scénario d'éviter de prendre cela personnellement et de se mettre sur la défensive, même si c'est souvent plus facile à dire qu'à faire. Au lieu de cela, engagez une réflexion personnelle sur la manière dont vous pouvez continuer à créer des environnements plus sûrs pour l'étudiant-e malgré sa réaction à votre égard.



## Autonomisation

Une partie du rôle de l'AR consiste à guider les étudiants-es vivant en résidence. Ces étudiants-es finiront par quitter la résidence, déménageront peut-être du campus ou deviendront eux-mêmes des AR ou des leaders étudiants. Il est important que les AR (ainsi que le personnel chargé des affaires étudiantes) réfléchissent à la manière dont ils et elles peuvent non seulement soutenir les étudiants-es avec lesquels ils et elles travaillent, mais aussi fournir un effort intentionnel pour permettre aux étudiants-es d'acquérir leurs propres compétences et outils qui les aideront à survivre et à s'épanouir après avoir quitté la communauté du campus. Parfois, ce processus peut même impliquer de mettre les étudiants-es en contact avec du soutien et des ressources en dehors du campus.

## Corps professoral (par exemple, les professeurs-es, les conférenciers-ères)

L'adoption d'une approche tenant compte des traumatismes dans la salle de classe peut contribuer à prévenir les traumatismes et la retraumatisation et permet aux apprenants-es de participer et de s'épanouir dans un espace plus sécuritaire. Étant donné que nous ne pouvons pas connaître ou prévoir tous les besoins des étudiants-es en matière de santé mentale et d'apprentissage, favoriser des espaces d'apprentissage plus sécuritaires et plus inclusifs permet de créer des opportunités de choix, d'autonomie, de transparence et de responsabilisation, autant d'éléments qui s'alignent sur les principes des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes et qui promeuvent la réussite étudiante.

Le cadre de la [Conception universelle de l'apprentissage](#) (CUA), qui repose sur les neurosciences, est une pratique tenant compte des traumatismes qui peut favoriser l'inclusion et l'accès de tous les apprenants-es à des possibilités d'apprentissage significatives en offrant des lignes directrices basées sur les réseaux du cerveau (Centre for Applied Special Technology [CAST], 2022). Le cadre de la CUA fournit de multiples moyens d'engagement, de représentation, d'action et d'expression dans l'environnement d'apprentissage, ce qui permet au corps enseignant de concevoir des expériences d'apprentissage qui offrent choix et flexibilité à ceux et celles dont l'apprentissage peut être entravé par des réponses traumatiques.

Sur la base des 3 directives d'apprentissage de la CUA (CAST, 2022) (engagement, représentation, et action et expression), considérez les invites ci-dessous pour une réflexion et des suggestions pour promouvoir des classes inclusives et tenant compte des traumatismes.

*\*N'oubliez pas que la mise en œuvre de ces pratiques dépend des contextes institutionnels spécifiques, des objectifs d'enseignement et d'apprentissage et des caractéristiques des étudiants-es d'un campus. Tout en développant des stratégies qui peuvent être maintenues dans l'environnement d'apprentissage de votre campus, soyez conscient-e de ce qui est possible en fonction des politiques et des normes organisationnelles et départementales de votre campus.*

## Engagement - Comment les apprenants-es s'engagent-ils et elles dans le contenu du cours et les évaluations ?

Cultiver un environnement plus sécuritaire, favorable et inclusif commence avant le premier jour de classe. Réfléchissez à la manière dont la conception de l'enseignement, du programme et du cours peut tenir compte de la traumatisation en termes d'engagement et de motivation des étudiants-es à apprendre.

### Questions à se poser :

#### Quelles déclarations sur l'inclusion, le soutien, l'accessibilité, la santé mentale et le bien-être sont présentes dans le cours ?

Pensez aux messages communiqués dans les politiques du cours et cherchez des occasions de soutenir et d'encourager l'engagement du corps étudiant. Réfléchissez aux ressources et aux liens du campus et de la communauté qui peuvent être intégrés au contenu du cours, par exemple en incluant dans le syllabus des déclarations et des ressources relatives à l'équité, à l'inclusion, à l'accessibilité, à la santé mentale et au bien-être. Le partage d'informations sur les soutiens et/ou les mesures d'accommodation relatives à l'accessibilité reconnaît l'existence d'obstacles à l'apprentissage, tout en encourageant les étudiants-es à demander de l'aide. Pour plus d'informations sur l'intégration du soutien en matière de santé mentale dans le contenu de la classe, veuillez consulter notre [trousse d'outils sur la santé mentale dans le contexte d'apprentissage](#).

#### Quelles sont les possibilités de choix et d'autonomie offertes aux étudiants-es ?

La possibilité de choisir d'autres moyens d'engagement permet au corps étudiant de participer de la manière la plus confortable et la plus propice à son apprentissage. Le fait d'avoir le contrôle sur sa propre participation renforce sa motivation et met en valeur ses propres points forts. Parmi les exemples de moyens permettant aux participants-es de contrôler leur participation, citons l'utilisation de la fonction de clavardage au lieu de parler, ainsi que d'activer ou de désactiver sa caméra si la classe est virtuelle.

#### Où peut-on offrir de la flexibilité dans les situations à enjeux (par exemple, un devoir qui compte pour une grande partie de la note finale) ?

Offrir plus de choix et de flexibilité permet d'atténuer les sentiments négatifs, comme le sentiment de menace, dans les situations à fort enjeu. Un exemple de moyen alternatif d'engagement serait d'incorporer une plus grande autonomie dans les politiques de retard, par exemple en permettant aux étudiants-es de remettre un devoir en retard sans pénalité et sans avoir à divulguer leur situation personnelle.

#### Comment les obstacles sont-ils surmontés et comment la résilience est-elle encouragée ?

Pour s'assurer que les groupes d'étudiants-es méritant l'équité ont des possibilités de participation équitables et que les moyens d'engagement ont un impact positif sur l'environnement de la classe, les professeurs-es doivent continuellement chercher à obtenir un retour d'information de la part des étudiants-es. Le retour d'information peut être recueilli au moyen d'enquêtes anonymes. Il est important d'essayer de recueillir les commentaires d'un large éventail d'étudiants-es afin d'obtenir des données significatives.



## Représentation - Comment le contenu du cours est-il présenté aux apprenants-es ?

La manière dont un-e étudiant-e assimile le contenu d'un cours varie d'une personne à l'autre. Certains contenus présentés dans l'environnement d'apprentissage peuvent être traumatisants ou provoquer un nouveau traumatisme sans en avoir l'intention. Réfléchissez à la manière dont les informations essentielles peuvent être transmises pour favoriser la compréhension des étudiants-es tout en préservant leur sentiment de sécurité.

### Questions à se poser :

**Y a-t-il des contenus sensibles qui peuvent être supprimés, remplacés ou précédés d'un avertissement ?**

Si le contenu sensible fait partie intégrante du programme d'études, les enseignants-es peuvent prendre le temps de préparer les étudiants-es à ce qui les attend dans le processus d'apprentissage. Cultivez la sécurité en donnant aux étudiants-es le temps de débriefing et de discuter de leurs émotions, pensées ou autres réactions au contenu sensible. Lorsqu'ils et elles envisagent la sécurité, les enseignants-es peuvent examiner comment le contenu, les citations et le discours général recourent les éventuels traumatismes historiques des identités sociales et culturelles.

**\*Une note sur les avertissements de contenu et les traumavertissements :** Une méta-analyse de l'Université de Harvard et de l'Université de Flinders a examiné 12 études sur la réaction et l'efficacité des traumavertissements (Bridgland et al., 2023). L'étude indique que les avertissements sur le contenu ou les traumavertissements n'ont pas souvent l'effet escompté, à savoir atténuer ou minimiser la détresse mentale causée par un contenu potentiellement dangereux (Bridgland et al., 2023). Toutefois, dans une approche tenant compte des traumatismes, l'intégration d'avertissements sur le contenu ou de traumavertissements dans les documents de cours ainsi qu'en temps réel peut toujours contribuer au principe clé du « choix » en permettant aux étudiants-es, au personnel et au corps enseignant de prendre leur propre décision sur ce qu'ils et elles doivent faire lorsqu'ils et elles sont informés-es d'un sujet sensible dans le contenu du cours.

**Quels sont les sujets ou les discussions susceptibles de faire ressortir un langage potentiellement insensible, même par inadvertance ?**

Encouragez les discussions sur les sujets sensibles en discutant d'abord et en élaborant ensemble des lignes directrices pour le groupe ou la salle de classe, par exemple pour un désaccord respectueux et des conseils pour un langage approprié, culturellement sécuritaire et anti-oppressif. Indépendamment de l'implication de l'instructeur-trice dans les discussions en classe, il ou elle peut modérer et intervenir dans les moments où la sécurité culturelle et psychologique est mise à mal.

**Quelles sont les attentes des étudiants-es qui pourraient être communiquées avec plus de transparence afin d'éliminer les inquiétudes et les incertitudes ?**

Veillez à mettre en évidence les politiques et les attentes importantes afin d'accroître la transparence et d'instaurer la confiance. Veillez à communiquer clairement les règles du cours d'une manière douce qui favorise la réussite étudiante, sans être punitive. Les enseignants-es peuvent également envisager d'informer les étudiants-es sur la meilleure façon de les joindre et sur ce qu'ils et elles peuvent attendre d'une interaction. Par exemple, si les étudiants-es ont des questions, certains-es enseignants-es préféreront que les étudiants-es se rendent aux heures de bureau. En outre, si un-e étudiant-e vous envoie un courriel, faites-lui savoir dès le début du cours quel est votre délai de réponse (en moyenne).

## Quelles sont les voix manquantes ou marginalisées dans la manière dont elles sont représentées ?

Cette question éclaire les décisions relatives aux programmes d'études et incite à une réflexion critique sur ce qui est considéré comme les voix expertes de la discipline, alors que d'autres sont marginalisées. Il s'agit d'une discussion plus large qui doit souvent avoir lieu au cours de l'élaboration des cours afin de s'assurer que les différentes voix sont représentées. Cependant, si le contexte le permet, envisagez de revoir votre programme pour voir quelles sont les voix manquantes ou sous-représentées et réfléchissez à la manière dont vous pouvez les ajouter au contenu.

## Action et expression - Comment le corps étudiant exprime-il ce qu'il a appris ?

Lorsque les étudiants-es partagent leurs connaissances, réfléchissez aux attentes et à la manière dont elles sont communiquées. Laissez-leur le choix et le contrôle de leurs actions et de leur expression, car cela contribue à renforcer l'autonomie et le sentiment de sécurité de ceux et celles qui ont subi des traumatismes.

### Questions à se poser :

#### Dans quelles conditions demande-t-on aux étudiants de partager ce qu'ils et elles savent ?

Réfléchir aux enjeux et aux circonstances dans lesquelles les étudiants-es sont évalués-es et doivent s'acquitter de leurs tâches peut révéler les conditions susceptibles de provoquer une dysrégulation chez les étudiants-es ayant une expérience de traumatismes. Si une évaluation est susceptible de provoquer une réaction de stress chez les étudiants-es, il faut s'assurer qu'il existe des options pour répondre à la détresse ainsi que des voies d'orientation, des stratégies de **régulation émotionnelle** et d'autres formes de soutien.

« ...la capacité d'une personne à gérer efficacement une expérience émotionnelle et à y répondre ». (Rolston & Lloyd-Richardson, n.d., p. 1)

#### Quels-les apprenants-es sont récompensés-es par la méthode d'action et d'expression requise ? Où peut-on offrir des possibilités de choix et de flexibilité plus significatives ?

Les moyens traditionnels d'évaluation tendent à favoriser certaines modalités d'apprentissage et certaines préférences, ce qui peut exclure systématiquement les étudiants-es d'identités et d'expériences diverses. Les évaluations multimodales (tests ou examens comportant plusieurs modes d'évaluation, tels qu'une combinaison de questions à choix multiples, de questions à réponse courte et de questions à développement) permettent d'offrir davantage de choix et de possibilités à tous les étudiants-es de mettre en évidence ce qu'ils et elles ont appris. Veillez à ce que les étudiants-es appartenant à des groupes systématiquement marginalisés et ceux et celles qui sont neurodivergents-es ne soient pas désemparés-es par les pratiques et les attentes en matière d'évaluation.

**Comment les éléments de sécurité physique et de sécurité psychologique affectent-ils l'action des étudiants-es et l'expression de leurs connaissances ?**

Prêtez attention à la manière dont l'espace physique/virtuel et la culture de la sécurité font partie de l'environnement de la classe. Éviter les pratiques qui limitent les mouvements des personnes (par exemple, comment et où elles s'assoient, si les caméras sont allumées ou éteintes) contribue à restaurer l'autonomie. Encourager les étudiants-es à prendre des risques en leur permettant de commettre des erreurs sans craindre de conséquences renforce la sécurité psychologique. Ce faisant, soyez conscient-e du déséquilibre du pouvoir qui existe entre le corps enseignant et le corps étudiant et entre ceux et celles qui ont des identités diverses. Réfléchissez à la manière dont votre propre position interagit avec les expériences de pouvoir et de privilège en classe.

**Que mesurent les évaluations et comment sont-elles liées aux résultats d'apprentissage du cours et du programme ?**

Prenez note des éléments d'évaluation qui sont alignés sur les résultats d'apprentissage et des exigences extrinsèques qui sont également imposées aux étudiants-es. Envisagez des évaluations alternatives et authentiques qui permettent aux étudiants-es d'exprimer leurs connaissances sans avoir à démontrer d'autres compétences ou qualités qui peuvent ne pas être pertinentes pour les objectifs du cours.

« La sécurité psychologique est un état dans lequel un individu se sent (1) inclus, (2) en sécurité pour apprendre, (3) en sécurité pour contribuer et (4) en sécurité pour remettre en question le statu quo, le tout sans crainte d'être embarrassé, marginalisé ou puni d'une manière ou d'une autre. » (Clark, 2020, p. 3)

*Pour plus d'informations sur la réflexion critique, veuillez consulter notre [fiche d'information](#) sur l'auto-réflexion critique en action à l'adresse suivante.*



# Comment les campus utilisent-ils déjà des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes ?

## Université de Waterloo

\*Le texte qui suit a été rédigé par le Centre d'excellence en enseignement (Apprentissage, innovation et amélioration de l'enseignement) de l'Université de Waterloo.

Dans le paysage sociopolitique actuel, les étudiants-es sont hyperconscients-es et hypersensibles aux sujets qui abordent les thèmes de la violence, de l'oppression et du pouvoir (Garcia et al., 2012). La vigilance du corps étudiant pose un défi intéressant au corps enseignant qui doit trouver un équilibre entre les besoins socio-émotionnels des étudiants-es et le contenu essentiel. Les travaux que nous avons menés dans le cadre de notre première subvention LITE (Learning, Innovation, and Teaching Enhancement, ou « Apprentissage, innovation et amélioration de l'enseignement »), par l'intermédiaire du Centre d'excellence en enseignement de l'Université de Waterloo, ont exploré la manière dont l'incorporation des soins tenant compte des traumatismes et des pédagogies féministes dans la classe d'histoire de l'université peut soutenir le bien-être socio-émotionnel global et la résilience des étudiants-es qui apprennent sur des sujets traumatisants. Cette approche est appelée TIFP (« Trauma Informed Care and Feminist Pedagogies »). Grâce à une combinaison d'évaluations et d'engagements innovants qui ont permis aux étudiants-es de s'exprimer, de choisir et d'agir, de multiples points d'entrée leur ont été proposés pour aborder le sujet de la violence fondée sur le genre au début de l'Europe moderne. Dans le cadre de ce projet initial, un cours d'histoire de quatrième année et un séminaire de deuxième cycle ont été remaniés pour promouvoir une réflexion historique de haut niveau et le développement de compétences, en mettant particulièrement l'accent sur les humanités numériques pour permettre aux étudiants-es « d'écrire l'histoire » (Seixas, 2013). Ce faisant, des mécanismes d'étayage ont été mobilisés, observés, évalués et articulés. Ces mécanismes ont permis au corps étudiant d'acquérir des compétences et de la confiance et ont créé des environnements d'apprentissage sécuritaires et collaboratifs pour aborder des sujets complexes et difficiles en classe.

Pour le deuxième projet de subvention LITE, le Centre d'excellence en enseignement a cherché à s'appuyer sur ce travail et à porter son attention sur le corps enseignant. Dans le cadre de ce projet en cours, le Centre d'excellence en enseignement a l'intention de fournir au corps enseignant des ressources pour soutenir la mise en œuvre de ces stratégies TIFP dans la salle de classe. Pour entamer ce processus, nous avons distillé notre recherche en 3 stratégies pédagogiques.

1. **EXPLIQUER** l'objectif du matériel et la stratégie qui sous-tend son étude.
2. **EXPLORER** les compétences, les méthodologies et les normes disciplinaires du domaine d'étude et la manière dont il a évolué au fil du temps.
3. **AMÉLIORER** les expériences des étudiants-es en leur offrant des choix et des rampes d'entrée et de sortie pour se connecter au matériel. Ils et elles peuvent investir leurs compétences et développer leurs propres intérêts comme ils et elles le peuvent, selon leurs propres conditions.

Chaque stratégie contribue à instaurer la confiance entre les étudiants-es et l'enseignant-e. En expliquant notre conception de l'enseignement, nous instaurons la confiance et développons l'appropriation du processus d'apprentissage. Nous pouvons également soutenir l'engagement des étudiants-es dans la matière en mettant l'accent sur les compétences méthodologiques de haut niveau. Cela permet d'informer les apprenants-es sur la façon dont les chercheurs-ses s'engagent dans ce matériel d'une manière qui favorise leur bien-être et met en évidence le processus de création de connaissances. Enfin, en offrant aux étudiants-es la possibilité de choisir et d'agir dans le processus d'apprentissage, nous soutenons le développement de l'autonomie, de l'apprentissage autodirigé, ainsi que la création et la communication des limites et des compétences professionnelles. En bref, les étudiants-es qui comprennent **POURQUOI** et **COMMENT** nous étudions des sujets difficiles, et qui acquièrent les **COMPÉTENCES** nécessaires pour participer de manière critique, sont mieux équipés pour répondre à leurs propres besoins socio-émotionnels et pour apprendre sur des sujets traumatisants.

La pratique du TIFP en classe implique la remise en question d'idées bien ancrées sur la pratique de l'éducation et la relation entre le corps étudiant et l'instructeur-trice. Nous sommes toujours en train d'apprendre et de développer notre pratique en nous engageant dans différentes idées et stratégies. Nous espérons que les 3 stratégies pédagogiques décrites ci-dessus contribueront à cette fantastique ressource et donneront au personnel du campus et au corps enseignant un point de départ pour s'engager dans des pratiques TIFP en classe.

## Travaux cités

Garcia, Carolyn M., Kate E. Lechner, Ellen A. Frerich, Katherine A. Lust, and Marla E. Garcia, C. M., Lechner, K. E., Frerich, E. A., Lust, K. A., & Eisenberg, M. E. (2012). Preventing sexual violence instead of just responding to it: Students' perceptions of sexual violence resources on campus. *Journal of Forensic Nursing*, 8(2), 61–71. <https://doi.org/10.1111/j.1939-3938.2011.01130.x>

Seixas, Peter C. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.



## Recommandations :

- Se concentrer sur ce qui est arrivé à la personne, et non sur ce qu'elle fait. Demander « Qu'est-ce qui vous est arrivé ? » au lieu de « Qu'est-ce qui ne va pas chez vous ? »
- Reconnaître les avantages pour le corps étudiant, le personnel et le corps enseignant d'adopter une approche tenant compte des traumatismes. Tout le monde a plus de chances d'être en sécurité et d'apprendre.
- Se concentrer sur la mise en place de « facteurs de protection » pour prévenir les traumatismes chez les étudiants-es pendant la période de transition à haut risque entre le secondaire et le post-secondaire.

# Recommandations

---



## **Intégrer une approche tenant compte des traumatismes à tous les niveaux (candidatures et recrutement, salles de classe, services de soutien) - Adopter une approche globale du campus.**

Bien qu'il s'agisse d'une entreprise de grande envergure impliquant divers acteurs clés, il est essentiel que cette approche soit intégrée à tous les niveaux où les étudiants-es interagissent avec les établissements d'enseignement postsecondaire. Les traumatismes peuvent affecter les individus de manière holistique ; les réponses doivent donc être de nature holistique.

## **Comprendre ce qu'est un traumatisme, ce qu'il n'est pas, et à quel point il est répandu.**

Parfois, les gens utilisent le mot « traumatisme » alors qu'ils veulent dire « quelque chose de grave qui s'est produit ». Il est important de comprendre la nature spécifique du langage du traumatisme et de normaliser le fait que les expériences traumatiques sont courantes dans toutes les populations. Il est également important de se rappeler que les gens sont les experts de leurs propres expériences et qu'il est important de les croire lorsqu'ils disent qu'ils ont vécu un traumatisme. Il faut être précis et réfléchi dans notre propre langage, car les mots que nous utilisons ont une portée.

## **Reconnaître la diversité de l'impact des traumatismes sur les individus.**

Les réponses aux traumatismes sont différentes d'un individu à l'autre. Ne négligez pas l'expérience unique de chacun et chacune en matière de traumatisme, car cela peut avoir un impact non seulement sur son bien-être général, mais aussi sur la probabilité qu'il ou elle demande de l'aide.

## **Mettre en œuvre les 5 valeurs fondamentales des pratiques et des soins tenant compte des traumatismes pour aider à créer des environnements qui réduisent le risque de retraumatisation et favorisent la guérison et le rétablissement.**

La sécurité, la confiance, le choix, la collaboration et l'autonomisation sont des éléments essentiels pour créer des espaces où le corps étudiant, le personnel et le corps enseignant courent moins de risques de subir des traumatismes et d'être à nouveau traumatisés.

## **Reconnaître et valider la relation unique et complexe entre les traumatismes et la santé mentale.**

La relation entre les traumatismes et la santé mentale n'est pas linéaire. Certaines personnes qui ont vécu de multiples événements traumatiques n'ont pas de problèmes de santé mentale, tandis que d'autres, qui n'ont pas vécu de traumatisme, ont des problèmes de santé mentale. Toutes les expériences sont valables.



**Se concentrer sur ce qui est arrivé à la personne, et non sur ce qu'elle fait. Demander « Qu'est-ce qui vous est arrivé ? » au lieu de « Qu'est-ce qui ne va pas chez vous ? »**

Ce changement de paradigme est au cœur de l'approche tenant compte des traumatismes. Ce changement peut s'avérer particulièrement utile lorsqu'il s'agit de comprendre les comportements des étudiants-es qui ne correspondent pas aux normes de l'environnement et peut aider à s'attaquer, de manière plus significative, aux causes profondes du problème.

**Reconnaître les avantages pour le corps étudiant, le personnel et le corps enseignant d'adopter une approche tenant compte des traumatismes. Tout le monde a plus de chances de se sentir en sécurité et d'apprendre.**

Le corps étudiant, le personnel et le corps enseignant qui sont soutenus et qui vivent en sécurité dans leur école ou sur leur lieu de travail seront plus performants dans leur rôle, quel qu'il soit.

**Se concentrer sur la mise en place de « facteurs de protection » pour prévenir les traumatismes chez les étudiants-es pendant la période de transition à haut risque entre l'enseignement secondaire et l'enseignement postsecondaire.**

Les facteurs de protection désignent les caractéristiques ou les conditions qui préviennent ou atténuent les préjudices ou les difficultés. Ils peuvent être utilisés au niveau micro, mezzo ou macro. La recherche a montré que les périodes de transition, telles que celles que traversent les étudiants-es lorsqu'ils et elles entrent dans l'enseignement post-secondaire, peuvent engendrer un risque plus élevé d'événements traumatisants. La mise en place de protections pour cette période spécifique peut s'avérer essentielle pour réduire l'incidence des expériences traumatisantes.

## Contribution

Cette trousse d'outils n'aurait pas vu le jour sans la collaboration de nos partenaires. Cette trousse d'outils a été élaborée en collaboration avec des acteurs-trices du campus qui jouent des rôles variés et distincts. Leur temps et leurs efforts ont contribué à la réalisation de cette trousse d'outils.

Sun Ooi  
Jessica Lang  
Jill Jaworski  
Alison Burnett  
Anne Marie Portelli  
Jody MacLennan  
Cecilia Amoakohene  
Becky Anderson

# Références

---

- Abdrasheva, D., Escribens, M. Sabzalieva, E., Vieira do Nascimento, D. Yerovi, C. (2022). *Resuming or reforming? Tracking the global impact of the COVID-19 pandemic on higher education after two years of disruption*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC).
- Bridgland, V. M., Jones, P. J., & Bellet, B. W. (2023). A meta-analysis of the efficacy of trigger warnings, content warnings, and content notes. *Clinical Psychological Science*. <https://doi.org/10.1177/21677026231186625>
- Butler, L. D., Critelli, F. M., & Rinfrette, E. S. (2011). Trauma-informed care and mental health. *Directions in Psychiatry*, 31(3), 197-212.
- Centre for Applied Special Technology. (2022, 8 février). *About universal design for learning*. CAST. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Clark, T. R. (2020). *The 4 stages of psychological safety: Defining the path to inclusion and innovation*. Berrett-Koehler Publishers.
- Davidson, S. (2017). Trauma-informed practices for postsecondary education: A guide. *Education Northwest* 5, 3-24.
- Elliott, K., & Urquiza, A. (2006). Ethnicity, culture, and child maltreatment. *Journal of social issues*, 62(4), 787-809.
- Galatzer-Levy, I. R., Burton, C. L., & Bonanno, G. A. (2012). Coping flexibility, potentially traumatic life events, and resilience: A prospective study of college student adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(6), 542-567.
- Gouvernement du Canada, Statistique Canada. (2020, 12 mai). Comment les étudiants du niveau postsecondaire au Canada sont-ils touchés par la pandémie de COVID-19 ? <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2020032-fra.htm>
- Institute on Trauma and Trauma Informed Care (ITTIC). (2022, 24 octobre). *What is trauma-informed care?* Buffalo Center for Social Research. <https://socialwork.buffalo.edu/social-research/institutes-centers/institute-on-trauma-and-trauma-informed-care/what-is-trauma-informed-care.html>
- Li, J., Matouschek, N., & Powell, M. (2017). Power dynamics in organizations. *American Economic Journal: Microeconomics*, 9(1), 217-241. <https://doi.org/10.1257/mic.20150138>
- Lynch, J. R. (2019). An interdisciplinary approach: Using social work praxis to develop trauma resiliency in live-in residential life staff. *The Journal of College and University Student Housing*, 45(3).
- Commission de la santé mentale du Canada (CMSC). (2022). Santé mentale et usage de substances pendant la pandémie de COVID-19. Commission de la santé mentale du Canada. <https://www.ccsa.ca/sites/default/files/2022-01/CCSA-COVID-19-Mental-Health-Substance-Use-Youth-2022-fr.pdf>
- Rolston, A., & Lloyd-Richardson, E. (n.d.). *What is emotion regulation and how do we do it?* Cornell Research Program on Self-Injury and Recovery. <https://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/what-is-emotion-regulationsinfo-brief.pdf>
- Rytwinski, N. K., Scur, M. D., Feeny, N. C., & Youngstrom, E. A. (2013). The co-occurrence of major depressive disorder among individuals with posttraumatic stress disorder: A meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress*, 26(3), 299-309.
- Sillcox, C. (2022). Implication of COVID-19 on post-secondary students' mental health: A review. *McGill Journal of Medicine*, 20(1). <https://doi.org/10.26443/mjm.v20i1.922>

Singh, B., Winkel, D. E., & Selvarajan, T. T. (2013). Managing diversity at work: Does psychological safety hold the key to racial differences in employee performance? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(2), 242–263. <https://doi.org/10.1111/joop.12015>

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) (2014). *Trauma-informed care in behavioral health services*. Center for Substance Abuse Treatment.

Tebes, J. K., Champine, R. B., Matlin, S. L., & Strambler, M. J. (2019). Population health and trauma-informed practice: implications for programs, systems, and policies. *American Journal of Community Psychology*, 64(3-4), 494-508. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12382>

Van Ameringen, M., Mancini, C., Patterson, B. & Boyle, M. (2008). Post-traumatic stress disorder in Canada. *CNS Neuroscience & Therapeutics*, 14(3), 171-181. <https://doi.org/10.1111/j.1755-5949.2008.00049.x>

Van Bavel, M., & Conde, C. F. (2022). Trauma-Informed Care for Sexually and Gender Diverse Youth: A Research Summary. *Community of Practice: Addressing Youth Dating Violence* (pp. 1–25). PREVNet. <https://youthdatingviolence.prevnet.ca/wp-content/uploads/2022/03/Trauma-Informed-Care-2SLGBTQ-Youth.pdf>

Varghese, R., Quiros, L., & Berger, R. (2018). Reflective practices for engaging in trauma-informed culturally competent supervision. *Smith College Studies in Social Work*, 88(2), 135–151. <https://doi.org/10.1080/00377317.2018.1439826>

## Ressources pour une lecture plus approfondie

- [Trauma-Informed Teaching & Learning](#) (« Enseignement et apprentissage tenant compte des traumatismes »)
- [Example Syllabus \(Annotated\)](#) (« Exemple de syllabus (annoté) »)
- [University of Buffalo - Social Work](#) (« Université de Buffalo - Travail social »)
- [An Interdisciplinary Approach: Using Social Work Praxis to Develop Trauma Resiliency in Live-In Residential Life Staff](#) (« Une approche interdisciplinaire : utilisation de la praxis du travail social pour développer la résilience aux traumatismes chez le personnel de la vie résidentielle en résidence »)
- [SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach](#) (« Concept de traumatisme et conseils pour une approche tenant compte des traumatismes de la SAMHSA »)
- [Trauma Exposure and Resident Assistants: A Study of Meaning Making](#) (« Exposition aux traumatismes et assistants-es de résidence : une étude sur la création de sens »)
- [Cultivating Trauma-Informed Spaces in Education: Promising Practices Manual](#) (« Cultiver des espaces informatifs sur les traumatismes dans l'éducation : manuel des pratiques prometteuses »)



CENTRE D'INNOVATION EN

**SANTÉ MENTALE SUR LES CAMPUS**