

Tiré à part électronique de l'article

L'éducation inclusive à l'épreuve du décès parental : adaptation et poursuite de la scolarité chez des enfants orphelins

*Jérôme Clerc, Martin Julier-Costes,
Christine Fawer Caputo et Caroline Desombre*

Publié dans le numéro 89-90, volume 1 - février 2021
Pages 101 à 114
ISBN : 978-2-36616-081-9

Ce document constitue la version éditeur de l'article publié par *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. Cette version, dont les droits sont réservés, est destinée à l'usage personnel de l'auteur dans le cadre de ses activités de formation et de recherche et ne peut être diffusée au public.

Ce fichier PDF a été balisé pour l'accessibilité.
Il a été testé par les logiciels Acrobat Pro, VIP PDF Reader et NVDA.

La nouvelle revue - Éducation et société inclusives
ISSN : 2609-5211

Rédacteur en chef : Hervé Benoit
INSHEA 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes
Tél. : 01 41 44 35 71 Mél : herve.benoit@inshea.fr



L'éducation inclusive à l'épreuve du décès parental : adaptation et poursuite de la scolarité chez des enfants orphelins

Jérôme CLERC

Université Grenoble Alpes - LPNC UMR CNRS 5105

Martin JULIER-COSTES

Université de Bourgogne - LIR3S UMR CNRS

Christine FAWER CAPUTO

Haute école pédagogique - Lausanne, Suisse

Caroline DESOMBRE

Université de Lille - ULR 4072 - PSITEC

Résumé : Différentes études ont montré que la situation d'orphelinage génère chez les élèves un certain nombre de difficultés d'ordre cognitif, social et affectif. Ces difficultés devraient amener les enseignants à proposer des aménagements didactiques, pédagogiques et éducatifs en réponse aux besoins des élèves orphelins, dans une perspective pleine et entière d'éducation inclusive. Pour apporter des réponses adéquates, nous proposons d'identifier d'une part, les besoins exprimés par les enfants orphelins eux-mêmes et d'autre part, les besoins des enseignants. Pour ce faire, nous nous appuyons sur différentes enquêtes à destination d'enfants orphelins ou d'orphelins devenus adultes, ainsi que sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants. Les résultats de ces analyses montrent l'importance de proposer des espaces de parole aux élèves orphelins sans injonction à parler ; le bénéfice que peuvent tirer les orphelins de temps d'errance intellectuelle ; ainsi que la nécessité de former, informer et sensibiliser les enseignants afin de les soutenir dans l'accompagnement d'enfants orphelins dans une démarche écosystémique.

Mots-clés : Besoins des élèves - Besoins des enseignants - Démarche écosystémique - Éducation inclusive - Enfants orphelins.

Inclusive education in the face of parental death: adaptation and pursuit of schooling in orphaned children

Summary : Several studies showed that orphaned children frequently encounter cognitive, affective and social issues. Teachers should adapt their teaching and educational practices to the needs of orphaned children, through global, inclusive, educational settings. In search of appropriate answers that could be advised to teachers, we will focus on the special needs of orphaned children – as identified by some of them – and on some specific needs of teachers when facing orphanhood in their students. The methodology includes both surveys that were conducted with orphaned children, adolescents, and adults who became orphaned during childhood; and teachers' interviews. Among others, some results deserve special attention: orphaned children should be provided with occasions for discussing their own situation without any obligation to do it; they should be allowed for periods of time of intellectual wandering; and teachers should benefit from continuous training and awareness, that may help them support orphans in an ecosystemic approach.

Keywords : Ecosystemic approach - Inclusive education - Orphaned children - Students' needs - Teachers' needs.

ENFANTS ORPHELINS : DÉFINITION ET CONTEXTE

Rupture familiale particulièrement brutale, la perte d'un parent fait *de facto* endosser à un enfant le statut d'enfant orphelin. Un orphelin est un mineur ayant perdu un (orphelin exclusif) ou ses deux (orphelin absolu) parents (Valet, 2010). Longtemps, les enfants orphelins ont été associés aux décès parentaux survenus en masse, décès dus aux guerres et aux épidémies. L'absence de conflit armé depuis plus de deux générations dans les pays d'Europe de l'Ouest, ainsi que l'efficacité des traitements médicaux ont eu pour conséquence une disparition ou tout au moins une limitation de ces décès parentaux massifs, et en conséquence une moindre identification des orphelins. Une autre conséquence est la tendance forte à rendre les orphelins « invisibles » (Molinié, 2011) dans la mesure où ils ne peuvent plus être associés à une cause massive bien identifiée ; cette invisibilité est par ailleurs renforcée par l'absence de distinction entre parent décédé et parents séparés dans la comptabilisation des familles monoparentales. Pourtant, la France compte aujourd'hui 250 000 mineurs orphelins d'un ou des deux parents, soit 1,8 % des enfants (Flammant, Pennec, et Toulemon, 2020), ayant perdu leur père (72 %), leur mère (22 %), ou leurs deux parents (6 %). Plus largement, la mort est le plus souvent un impensé à l'école, particulièrement s'agissant de l'expérience d'enfants de parent(s) décédé(s) (Fawer Caputo et Julier-Costes, 2015).

La perte parentale a des conséquences sur le parcours scolaire des élèves, qu'il s'agisse de leur moindre réussite académique (Berg, Rostila, Saarela et Hjern, 2014 ; Coyne et Beckman, 2012) parfois marquée par des décrochages scolaires et des redoublements dans les premières années du deuil (Fawer Caputo, 2017), d'interruptions de fréquentation de l'école (Ainsworth, Beegle et Koda, 2005) ou d'un raccourcissement des études (Beegle, de Weerd et Bercon, 2010). Sur le plan individuel, la littérature fait état de difficultés dans les domaines affectif (Sharer, Cluver et Shields, 2015 ; Yendork et Somhlaba, 2014), interpersonnel (Kalantari et Vostanis, 2010) et cognitif (Dowdney, Wilson, Maughan, Allerton, Schofield et Skuse, 1999 ; Harris, 1991 ; Mueller, Baudoncq et de Schryver, 2015). En cela, les élèves orphelins peuvent être considérés comme des élèves à besoins éducatifs particuliers. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1996), cette catégorie d'élèves correspond aux élèves qui « *ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages* ».

De récentes lois (dont la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) et circulaires (par exemple, circulaire de rentrée 2019 : École inclusive) imposent aux enseignants de proposer des adaptations et des compensations pédagogiques pour favoriser les apprentissages de tous les élèves (Desombre *et al.*, 2013). Les besoins des élèves orphelins se situent sur le plan cognitif et notamment au niveau mnésique (Cordier, 2008 ; Clerc, 2020), et sur le plan interpersonnel avec un sentiment d'illégitimité et de différence d'avec les autres enfants. Ces besoins nécessitent des réponses didactiques et pédagogiques ; il est donc indispensable d'une part, d'accompagner les enseignants dans une meilleure connaissance de l'orphelinage

et de ses conséquences et d'autre part, de les former aux réponses pédagogiques appropriées (Desombre *et al.*, 2013).

Contrairement à d'autres élèves à besoins éducatifs particuliers comme par exemple les élèves en situation de handicap, il n'existe pas de structures, de dispositifs ou encore de projets spécifiques aux élèves orphelins. Les conséquences de l'orphelinage sur le plan cognitif peuvent néanmoins générer des difficultés d'apprentissage, pour lesquelles l'institution scolaire dispose de différents outils de prévention ou de remédiation. Afin de répondre aux difficultés des élèves, un Projet personnalisé de réussite éducative (PPRE) peut être mis en place pour coordonner les réponses pédagogiques et didactiques proposées allant de la différenciation pédagogique à l'aide spécialisée. La situation d'orphelinage avec ses corollaires, tels que les interruptions de scolarité et les difficultés cognitives et affectives, peut creuser l'écart à la norme scolaire des élèves et ainsi les placer dans une situation de difficulté scolaire stable et durable. La réponse inclusive émerge alors de l'interaction entre la situation d'orphelinage et d'autres facteurs, comme des difficultés préexistantes ou des fragilités antérieures. Si les actions de prévention, d'aide et de soutien ne permettent pas de remédier aux difficultés, d'autres dispositifs ou structures de l'éducation inclusive sont envisageables (prise en charge par le Rased, orientation Segpa, etc.). Ainsi, le simple statut d'orphelin ne génère pas aujourd'hui la mise en place d'un dispositif spécifique au sein de l'Éducation nationale puisqu'un tel dispositif n'existe pas. En revanche, les conséquences de ce statut sur les plans cognitif et affectif pourraient conduire à proposer à ces enfants d'intégrer des dispositifs existants qui émanent de l'éducation inclusive. Les besoins des élèves orphelins, en raison de leur situation particulière, doivent en effet être pris en compte au plus vite après le décès parental, afin de prévenir d'éventuelles difficultés scolaires.

De plus, c'est probablement dans une perspective écosystémique que l'école peut le mieux relever l'enjeu de la scolarisation des élèves orphelins, par la prise en compte conjointe des besoins spécifiques de l'élève nés de sa situation d'orphelinage (Clerc, 2018) et des besoins des enseignants pour répondre au mieux à cette situation. Pour ce faire, il est indispensable d'identifier non seulement les besoins des enfants orphelins à travers leurs discours, mais aussi les besoins des enseignants à travers le traitement qui est fait des situations d'orphelinage à l'école (Ocirp, 2020). Une mise en perspective du rôle possible de différents partenaires de l'école est également utile pour envisager les grandes lignes des réponses didactiques, pédagogiques et éducatives aux situations d'orphelinage à l'école.

ORPHELINS JEUNES ET MOINS JEUNES ÉVOQUENT LEURS BESOINS

Les données exposées ici proviennent d'une enquête par questionnaire auto-administré en ligne, publiée en 2017 (Ocirp/lfop)¹, qui incluait le témoignage de 1 083 enfants, adolescents et adultes ayant perdu un parent au cours de leur scolarité, dont 63 %

1. Ocirp : Organisme commun des institutions de rente et de prévoyance. lfop : Institut français d'opinion publique.

étaient de sexe féminin. Au moment de l'enquête (premier semestre 2016), 4 % avaient moins de 8 ans, 7 % entre 8 et 11 ans, 8 % entre 12 et 14 ans, 24 % entre 15 et 17 ans et 57 % avaient 18 ans et plus (soit un total de 90 % âgés de moins de 25 ans à la date de l'enquête), et poursuivaient un cursus scolaire allant de la moyenne section de maternelle aux études supérieures. Concernant l'implantation urbaine, toutes ces personnes vivaient en France métropolitaine, dont 37 % en commune rurale, 17 % dans une commune de 2000 à 100 000 habitants, 27 % dans une agglomération de plus de 100 000 habitants et 16 % en région parisienne (3 % non-renseignés). Sur le plan familial, 87 % avaient au moins un frère ou une sœur ; l'adulte référent du foyer où vivait la personne (le plus souvent le parent vivant) était artisan/commerçant (2 %), de profession libérale ou cadre supérieur (14 %), de profession intermédiaire (14 %), employé (17 %), ouvrier (6 %), ou retraité (1 %), 46 % des personnes interrogées s'étant déclarées comme orphelins devenus adultes poursuivant des études. Enfin, 71 % des enquêtés étaient orphelins de père contre 24 % orphelins de mère et 5 % des deux parents, les principales causes du décès parental étaient la maladie (59 %), un accident (16 %), ou un suicide (16 %). Relativement aux conséquences sur la scolarité, 34 % des personnes interrogées ont mentionné des difficultés à apprendre leurs leçons et 38 % à se concentrer. La mémoire et l'attention sont donc perçues comme impactées par la perte d'un parent chez certains jeunes orphelins. Ces taux traduisent l'existence de difficultés à maintenir un niveau de fonctionnement cognitif équivalent à celui présent avant le décès parental. Ces effets de l'orphelinage sont étudiés scientifiquement au plan international (Dowdney *et al.*, 1999 ; Mueller *et al.*, 2014). Une étude récente (Clerc, 2020), menée auprès de quarante-quatre enfants orphelins de France métropolitaine, fait état de performances moindres dans plusieurs épreuves de mémorisation, par rapport à un groupe d'enfants non-orphelins. Par ailleurs, l'enquête Unaf-Favec (2011)² fait état d'effets sur la scolarité d'un enfant après le décès parental (difficultés de concentration, rêverie, modification du choix d'orientation, etc.) et ce pour 51,7 % des 1 022 personnes (orphelins devenus adultes) interrogées. Ceci montrait à quel point l'impact de l'orphelinage sur la scolarité peut être durable, au point que des adultes s'en souviennent encore bien des années plus tard. Tous ces résultats mettent en évidence la nécessité d'adaptations pédagogiques aux difficultés cognitives rencontrées par un certain nombre d'enfants orphelins.

Les effets du décès parental ne se limitent cependant pas au fonctionnement cognitif ; la sphère relationnelle est également concernée. L'enquête Ocirp-lfop (2017) met en évidence que, parmi les jeunes de 15 ans et plus qui ont été rencontrés, 84 % estiment que le décès parental a eu un impact sur leurs relations familiales, 55 % sur leurs relations amicales, 49 % sur leurs relations amoureuses et 42 % sur leur désir de fonder une famille. Sur le strict plan des relations aux pairs, l'enquête nous apprend également que 66 % des enfants orphelins interrogés se sont sentis différents des autres lors de leur retour à l'école. Cette différence traduit un besoin ambivalent, d'être à la fois reconnu dans sa différence et de ne pas être interpellé sur cette différence au quotidien. Une jeune adulte en témoigne : « *Je savais aussi*

2. Unaf : Union nationale des associations familiales. Favec : Face au veuvage ensemble continuons.

que les autres élèves n'étaient pas forcément au courant et je n'avais aucune envie de le leur dire. J'avais peur qu'ils ne sachent pas et ça m'embêtait, de savoir que les autres élèves ne le savaient pas. »

Au côté de l'enquête Unaf-Favec montrant que les personnes interrogées évoquent un impact du décès parental sur leurs relations amicales (45 %), sentimentales (62,8 %) et familiales (76,3 %), une étude récente nous informe des besoins identifiés par des personnes orphelines à travers leur discours à l'âge adulte. Cette étude (Julier-Costes, Feige et Grange, 2019) a permis de recueillir des entretiens individuels semi-directifs auprès de 14 orphelins de père, 9 orphelins de mère et 2 orphelins de père et de mère, âgés entre 19 ans et un peu plus de 50 ans. Leurs profils varient selon le sexe (16 femmes, 9 hommes) et l'âge lors du décès (de 3 à 23 ans), ainsi que selon les circonstances du décès (maladie, accident, suicide, AVC). Les entretiens, retranscrits et analysés par thématiques, ont servi de socle pour des ateliers de réflexion collective réunissant orphelins, professionnels et parents d'orphelins (cf. également Julier-Costes, Feige et Grange, 2020). Certaines de ces personnes témoignent à quel point l'école peut jouer à plein son rôle de lieu de vie et de retour à une certaine forme de normalité : *« c'est bénéfique en fait, retourner vite à l'école, la vie continue, c'est le train qui avance, même si on est dedans et qu'on a un peu le mal du train [...] ça allait dans cette logique de sortir de ce drame-là, enfin de respirer, de jouer avec des copains un peu normalement »*. Face au désordre ontologique (Clavandier, 2004) provoqué par le décès, tous les espaces d'appartenance où l'enfant peut se plonger, sans qu'ils lui évoquent directement ou non sa situation familiale, peuvent être bénéfiques. Il ne s'agit pas tant d'oublier l'événement et ses conséquences, que de les surmonter et les affronter de retour à la maison. Pourtant, pour certains participants de cette étude comme Bruno, le décès a provoqué une *« année blanche »*, décrite comme une forme d'introspection profonde entre télévision, réflexion, rêverie et travail avec une psychologue. Son père a été compréhensif : *« (il) s'est rendu compte aussi que j'avais simplement besoin de temps quoi, et il me l'a donné »*. Selon les parcours, l'école peut donc être soutenante et presque réconfortante, même si l'enfant peut éprouver le besoin de s'en éloigner ou de changer de cadre scolaire : *« Tout le monde connaissait mon histoire et j'aurais aimé être une inconnue. Le lycée m'a permis de m'épanouir car c'était nouveau, bien plus grand que mon collège de village, et les élèves du collège que je n'aimais pas se sont éparpillés dans ce grand lycée. Je pouvais ainsi dire ce que je voulais de ma vie, me faire de nouveaux amis et garder ceux à qui je tenais »* (Paola).

Si le retour à l'école cristallise les enjeux autour du vécu des enfants orphelins et de la posture à adopter par les proches (adultes du cercle familial et amis, élèves), il rend également saillant un certain nombre de besoins exprimés *a posteriori* par les orphelins devenus adultes. Parmi ces besoins, trois sont cités de manière récurrente. Il s'agit des besoins de se sentir associé aux décisions, de retrouver une certaine forme de normalité, et d'être objet d'attention de la part d'autrui. Nous illustrerons chacun d'entre eux par des verbatim significatifs des discours recueillis. Le premier besoin consiste pour l'enfant orphelin à se sentir associé aux décisions le concernant. Associer l'enfant, son parent survivant et la fratrie, aux décisions qui

les touchent directement, quel que soit leur âge, est un enjeu fort dans les discours recueillis. À ce titre, la fête des mères/pères illustre bien la complexité de la posture à adopter, qui, pour les proches (enfants comme adultes), se résume souvent en ces termes : Comment faire bien ? Comment marquer sa considération sans trop en faire ? Carole en garde un très mauvais souvenir : « *tu fais pas de cadeau de fête des pères, tu fais autre chose, tu fais le cadeau de la fête de ceux que tu aimes, ou je sais pas ce que tu fais, mais essaie de penser quand même à l'idée de ce que ça peut renvoyer à cet enfant quoi !* » À l'inverse, pour Élodie, faire comme tous les autres, c'est important : « *(l'enseignante) m'adaptait un peu les trucs, elle me disait : est-ce que ça te va si on le fait ? Elle s'assurait que j'y trouve une utilité quand même, mais elle changeait pas tout pour moi et j'aurais pas voulu qu'on change tout pour moi... Au contraire parce que ce serait encore rappeler que : pauvre petite bichette [...] j'ai bien envie de faire comme tout le monde, faire des dessins, c'est sympa !* » Ce premier besoin est donc celui d'une prise en considération des capacités de l'enfant orphelin à prendre part aux décisions qui le concernent. Il renvoie les adultes à leurs responsabilités quant à la mise en place de conditions permettant que l'enfant prenne part à ces décisions.

Se sentir encore *normal* est un second besoin identifiable. Les paroles d'Élodie (citée ci-dessus) l'attestent dans le cadre spécifique de la fête des mères/pères quand elle dit apprécier de faire comme tout le monde. Ce besoin est néanmoins complexe car il repose sur l'ambiguïté qu'il y a d'une part à vouloir être considéré comme *normal* et d'autre part à vouloir être reconnu, à certaines occasions, comme différent des autres parce qu'orphelin. Lors des ateliers, Franck parle d'un sentiment de « *fatalité* » et évoque en quoi la perte précoce du parent reste un désordre, une « *anormalité* » : « *C'est pas normal de perdre ses parents jeunes* ». La normalité est un terme récurrent dans les discours. Face au désordre, il s'agit bien d'essayer de restaurer un semblant d'ordre, de normalité, à l'école, en famille, avec les amis, etc. Le décès du (des) parent(s) a des répercussions sur les manières de se positionner dans les relations à soi et à autrui. L'équilibre entre le sentiment d'être différent, et parfois traité comme tel (être visible), et celui de se fondre dans la normalité (invisible), est tenu.

Un troisième besoin est relatif à l'attention portée par les autres, qui doit être présente sans être misérabiliste. Nicolas n'a rien dit pendant longtemps à ses camarades à l'université : « *j'aime pas que les gens s'apitoient en fait sur moi [...] ça m'énerve* ». La pitié est également perçue dans le langage : être nommé *orphelin* renvoie pour beaucoup à une image repoussoir (Baroud, 2015), car il est craint que ce terme n'enferme l'individu et son parcours dans un abîme de malheur et de pitié sans fond, ni fin. Ce regard porté sur les enfants est très subtil et dépend souvent des petites et grandes attentions qui sont témoignées aux orphelins. Adrien se souvient qu'en terminale, la professeure principale avait écrit « *a eu de bonnes raisons de perdre pied [...] je me suis dit bon il y a des gens qui savent, et qui comprennent un peu, et c'était pas une excuse particulière* ». Pour d'autres, cette bienveillance a également été bien accueillie lorsqu'elle est venue des pairs : « *y a des potes qui ont fait une quête pour moi, je suis revenu je me suis retrouvé avec un sac d'argent (rires) ça c'est l'A (le quartier), tiens avec ça tu t'achèteras des Air Max [...]*

j'étais content [...] je me disais putain les gens ils se sont mobilisés... mobilisés ! » (Sofiane). En revanche, l'ignorance peut poser problème. Sofiane, orphelin absolu, en témoigne : « les gars ils te font remplir des fiches [...] le mec, ça fait trois ans que je l'ai, il débarque à la réunion parents-profs, que c'est ma grand-mère qui vient... Mais crois-le si tu veux hein : mais pourquoi c'est ta grand-mère qui vient ? C'est tes parents que je voulais voir ! Ça, c'était le plus choquant, tu vois le prof principal, il est prof principal d'une classe [...] c'est terrible ! Flemme ? Désintéret ? ». Sofiane nuance néanmoins son propos, en relatant la place prépondérante qu'a eu dans son parcours un autre professeur : « un grand monsieur, une grande âme, très très grand pédagogue [...] Il est pas dans le voyeurisme non plus, il n'a pas voulu savoir de quoi étaient morts mes parents, il voulait juste savoir, pour l'élève qu'il va avoir pendant un an, dans quelles conditions il vit au quotidien, [...] Et il a eu un enfant qui lui a répondu pas négativement ».

Ces différents exemples illustrent à quel point les enseignants ont un rôle à jouer dans le contexte scolaire pour aider les élèves orphelins dans leurs apprentissages. Mais quel est le point de vue des enseignants qui ont accompagné des élèves ayant vécu une perte parentale ? Ont-ils identifié des besoins professionnels ? Comment ont-ils perçu le soutien institutionnel dans cette situation ?

BESOINS DES ADULTES POUR FAIRE FACE AUX SITUATIONS D'ORPHELINAGE

Les données rapportées ci-dessous sont issues d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'université de Genève (Fawer Caputo, 2019), qui portait sur la conception des rôles que les enseignants pensent endosser quand la mort surgit à l'école. Dans un des axes de sa thèse, l'auteure s'est intéressée aux enseignants qui ont eu dans leur classe un élève endeuillé d'un parent ou d'un membre de la fratrie, et a examiné comment ces professionnels les ont accompagnés à plus ou moins long terme. Six enseignantes et deux enseignants ont été interrogés : la moitié des sujets exerçait dans les degrés primaires et l'autre moitié dans les degrés du secondaire inférieur. La méthodologie employée consistait en des entretiens semi-dirigés selon une démarche qualitative (Huberman et Miles, 2003) et compréhensive (Kaufman, 2006).

Plusieurs enseignants ont mentionné ne pas avoir été « formés en psychologie », précisant qu'ils ne se sentaient pas toujours aptes à faire ce qui était attendu d'eux : « Je ne suis pas une professionnelle en la matière » a déclaré Évelyne, ajoutant qu'elle a demandé à plusieurs reprises une validation des actions entreprises auprès d'une amie psychologue. Ce manque de formation est également pointé par Léonie qui estime qu'elle ne possède pas les compétences spécifiques des métiers liés à la santé mentale : « Je suis là pour enseigner. » Pour elle, il est essentiel de pouvoir identifier dans l'établissement des personnes-ressource, qui viendraient épauler les enseignants, là où Coline trouverait pertinent qu'il y ait « des personnes qu'on peut contacter pour échanger » sans toutefois préciser si elle les verrait à l'interne de l'établissement ou à l'extérieur. À l'inverse, une autre enseignante, Méлина, a revendiqué la mainmise sur la gestion d'un tel événement, parce qu'elle pense

avoir un bon rapport à la mort de par son vécu personnel, ce qui lui permet d'en parler facilement, au point même de justifier un certain « militantisme » à rendre ce sujet moins tabou. Ces témoignages traduisent chez les enseignants un besoin de formation, comme c'est d'ailleurs le cas pour la scolarisation des élèves *différents* comme les élèves à besoins éducatifs particuliers (Rattaz *et al.*, 2013).

On relève également un besoin d'information sur les procédures à suivre dans de telles situations professionnelles, dans la mesure où une grande majorité des enseignants interrogés n'avait pas connaissance de dispositif spécifique dans leurs établissements respectifs. Certains ont même découvert les procédures au moment d'un décès affectant un élève. Dans certains cas, une cellule de crise au sein de l'établissement avait effectué l'annonce, en classe, de la mort du parent de l'élève. À une exception près cependant, aucune autre démarche n'avait été effectuée : seule Léonie précise qu'elle avait à disposition une « *procédure standardisée [...], une sorte de vademecum* ». Elle a jugé cette procédure « *aidante* » et pense qu'elle l'a globalement suivie, mais elle a aussi déclaré avoir improvisé pour « *trouver quelque chose d'adéquat* » sur le moment : « *Le protocole, je l'ai suivi dans la partie officielle, mais après c'est devenu le mien de protocole* ». On retrouve cette appropriation chez Méлина, qui avait « *tout de suite préparé une lettre aux parents* » en adaptant le texte à partir d'une lettre du même genre qu'elle avait préalablement reçue dans une autre occasion. Quant à Sabine, ses griefs contre la cellule sont nombreux et variés : sentiment d'annonce mal préparée, pas de proposition de la remplacer « *pour la fin de la matinée* » pour qu'elle puisse réfléchir plus sereinement à ce qu'il fallait faire, perception d'un manque d'accompagnement : « *On nous a balancé l'information, puis faites-en ce que vous pouvez.* » De plus, elle aurait aimé que quelqu'un de la cellule prenne de ses nouvelles pour savoir comment elle allait, de préférence le directeur au vu de sa position hiérarchique, et estime qu'elle aurait eu besoin d'un « *debriefing* » venant d'un professionnel.

Les constats de cette recherche rejoignent ceux d'études antérieures. Le soutien apporté aux élèves endeuillés dépend de la conception que les enseignants ont de leur rôle dans la relation d'aide, de leur sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1983), et de leur perception des questions liées à la mort, le sujet en lui-même pouvant être anxiogène (Lowton et Higginson, 2003) pour des raisons personnelles, religieuses ou culturelles (Kahn, 2013). Les enseignants se décrivant comme ayant une grande empathie sont également ceux qui se sentent les plus compétents et qui considèrent qu'aider ces élèves fait partie de leur rôle (Janner-Raimondi, 2017 ; Tardif et Lessard, 1999). En ce sens, les femmes semblent être plus enclines à soutenir les élèves endeuillés, principalement celles qui passent beaucoup d'heures auprès de leurs élèves : ceci pourrait être une manière d'assumer un rôle maternel dans leur soutien (Papadatou, Metallinou, Hatzichristou et Pavlidi, 2002), mais on ne peut exclure la possibilité que cette perception soit liée aux rôles de sexe attribués aux femmes. Quoi qu'il en soit, beaucoup de professionnels se sentent mal préparés à apporter un soutien efficace, surtout par manque de connaissances adéquates et de formations spécifiques. Ils craignent parfois de nuire davantage à l'élève s'ils apportent une réponse non appropriée. De plus, certains pensent que l'enfant est capable de surmonter son deuil par lui-même (Talwar, 2011). Les expériences personnelles liées

au deuil peuvent également influencer les enseignants dans leur comportement ou leurs décisions (McGovern et Barry, 2000). Enfin, beaucoup s'interrogent sur le périmètre de leur action et celui du psychologue ou de tout autre conseiller formé à la relation d'aide (Alisic, 2011). Ces différents témoignages d'enseignants montrent pour beaucoup un besoin d'avoir des repères objectifs, afin de dépasser leurs propres convictions, conceptions ou habitudes relatives à la mort et aux deuils.

Il est intéressant de noter que les constats de cette étude suisse rejoignent ceux de recherches menées en France. Une différence essentielle réside toutefois dans la transmission de l'information. En France, les enseignants déplorent souvent que les informations des décès parentaux ne leur sont pas communiquées, principalement dans les établissements de l'enseignement secondaire situés dans des zones urbaines. La nouvelle est donnée – parfois mais pas toujours – par la direction au professeur principal de la classe mais pas nécessairement au reste de l'équipe éducative, et le professeur principal ne la diffuse pas automatiquement. Du côté suisse, l'information semble mieux circuler entre les enseignants : cela est peut-être dû à la taille plus petite des établissements, mais également au fait qu'il existe, en interne des établissements, des cellules de crise qui s'occupent de la gestion et/ou du suivi de ce type d'événements.

Outre les enseignants, et aux côtés de la famille et des amis, d'autres personnes et d'autres institutions peuvent accompagner les orphelins dans leur parcours scolaire. Nous prendrons ici l'exemple du département de l'Isère. En Isère, depuis 2014, le pôle travail social de la Caisse d'allocations familiales (CAF) a intégré le décès comme un fait générateur provoquant une « *modification de la cellule familiale* ». Les services étant informés, les Assistantes de service social (ASS) proposent un accompagnement social spécialisé. Un courrier de mise à disposition est envoyé à la famille, dans une démarche « *pro-active* », dans les 3 à 4 semaines qui suivent le décès. Elles téléphonent ensuite pour prendre rendez-vous. Selon l'une d'elles, 75 % des familles répondent favorablement et accueillent une ASS à leur domicile. Au-delà de la mission de protection de l'enfance, leurs missions sont de s'assurer de l'accès aux droits (Allocation soutien familial, Aide personnalisée au logement, lien avec les mutuelles, système de prévoyance, rentes d'éducation, succession, etc.) et de proposer un accompagnement social aux familles : « *en plus nous on a un budget qu'on appelle "aide sur projet" qui nous permet de soutenir certaines choses dans ce cadre-là, c'est-à-dire aider à financer une formation, un déménagement, une séance psy* » (ASS - CAF Isère).

Lors d'ateliers réunissant orphelins, parents et professionnels (Julier-Costes *et al.*, 2019), de nombreux participants ont souligné l'importance de la mobilisation possible d'un professionnel – ASS, enseignant, infirmière, thérapeute – qui puisse incarner une « *figure de soutien* », notamment lorsque, comme David (orphelin absolu), on a perdu ses deux « *harnais de sécurité* ». Plusieurs participants ont par ailleurs souligné l'importance de « *savoir qu'il y a des gens disponibles si besoin* ». Un des groupes précise que « *spécialiste psy - ou pas* », il faut verbaliser et être écouté, et donner les moyens à la personne de s'exprimer. Il s'agit d'aider celle-ci à « *communiquer sa souffrance* », dans le cadre d'une thérapie, en faisant du dessin ou en écrivant une lettre adressée au défunt. L'ensemble des témoignages

exprime un fond commun : pouvoir parler et être écouté est essentiel, mais il l'est tout autant de ne pas imposer l'expression, de la rendre possible et de la suggérer, tout en se méfiant de l'injonction à la parole tout comme de celle à agir/avancer/passer à autre chose.

UNE RÉPONSE ÉCOSYSTÉMIQUE POUR UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

Si les situations d'orphelinage sont souvent peu visibles, force est de constater que dans la majeure partie des cas les orphelins et/ou leur famille sont pourtant identifiés comme tels par l'institution scolaire, et le cas échéant par les services sociaux. L'information est donc le plus souvent à disposition, mais se pose la question de ce qui en est fait et comment. 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 au sein d'un écosystème centré sur l'enfant.

À l'école, de la maternelle au lycée, la problématique de l'information, de sa circulation et de sa prise en compte se pose avec acuité. L'école est un lieu où les orphelins peuvent être à la fois dans l'invisibilité et la surexposition. Le plus souvent, l'information du (des) décès est transmise aux établissements scolaires soit par le parent survivant ou les proches, soit directement par les orphelins notamment via les fiches à renseigner en début de chaque année scolaire par les élèves. Ces fiches, on l'a vu, sont symptomatiques du problème de circulation de l'information et de sa prise en compte : au-delà du rappel douloureux de la perte parentale qu'elles peuvent générer, ce qui ressort pour beaucoup d'orphelins c'est la conviction que ces fiches sont oubliées ou simplement non lues. Pourtant, quand les orphelins se plient à l'exercice en inscrivant *décédé* à la place de la profession du parent, ils se rendent visibles en tant qu'orphelins. La question se porte alors sur les usages et la prise en compte de ces fiches par les équipes pédagogiques, car les conséquences peuvent parfois mettre les orphelins en difficulté.

Les équipes pédagogiques ne sont pourtant pas à blâmer, car comme mentionné plus haut, elles, et en particulier les enseignants, mettent en place diverses actions sans avoir pu être formés à celles-ci : annonce du décès aux autres élèves, expressivité des émotions à travers un moment de discussion, rédaction d'une lettre de sympathie, adaptations scolaires et soutiens divers (pour l'orphelin et parfois pour le parent survivant ou la famille), etc. Durant la prise en charge de la situation, et pour se sentir soutenus dans leurs actions au vu d'un manque de formation, il n'est pas rare que les enseignants collaborent avec des acteurs scolaires (infirmières scolaires, médiateurs, assistants à l'enseignement, membres de la direction) ou extra-scolaires (un ami psychologue) ainsi qu'avec les familles. Ces partenariats, réels, sont néanmoins instaurés le plus souvent de manière informelle : l'enjeu d'une éducation incluant les enfants orphelins avec leurs spécificités, sans pour autant les mettre dans l'embarras en les rendant trop visibles dans leur statut d'enfants ayant perdu un ou leurs deux parents, est celui d'une formalisation de ces partenariats et de leurs modalités de fonctionnement.

Les partenariats peuvent également inclure, au bénéfice des enfants orphelins, les professionnels des services sociaux. De ce point de vue, l'initiative de la CAF Isère relatée ci-dessus ajoute au partage de compétences une dimension territoriale, car l'ensemble des personnes interrogées disent n'avoir pas identifié de personnes ou de structures ressources, comme si ces dernières n'existaient pas : les associations de soutien au deuil sur le territoire concerné sont pourtant présentes. Il est frappant de constater que les associations, les travailleurs sociaux, les enseignants, les soignants, se connaissent mal voire pas du tout. Rendre les structures/acteurs ressources visibles entre eux pour que, quelle que soit la porte d'entrée (école, funérarium, hôpital, notaire, médecin traitant, etc.), chacun puisse orienter les orphelins et leurs familles vers des interlocuteurs pertinents, semble un élément essentiel à prendre en compte. La formalisation des différents partenariats entre tous les adultes en charge des enfants orphelins devrait pouvoir prendre appui sur une conception écosystémique des besoins de ces enfants (Clerc, 2018), auxquels il conviendrait d'ajouter la prise en compte des besoins des adultes eux-mêmes dans leur recherche d'une prise en charge pertinente et efficace des situations d'orphelinage.

CONCLUSION

Afin de permettre la réussite de tous les élèves y compris les élèves orphelins, il est donc nécessaire de prendre en compte les besoins des enfants eux-mêmes et des adultes qui les ont en charge. Plusieurs points de vigilance ressortent des discours des enfants orphelins et des orphelins devenus adultes, et peuvent être déclinés en actions spécifiques. Il convient d'abord de proposer aux enfants orphelins, à intervalles réguliers et en particulier à l'école, des espaces et des temps où la perte parentale peut être discutée en veillant à ce que ce ne soit pas imposé. Le manque de dispositifs dédiés aux échanges sur la situation d'orphelinage renforce en effet le silence qui entoure ces situations, et par là-même constitue un frein à leur dépassement. Par ailleurs, on se doit de rester vigilant face à d'éventuelles injonctions à parler ou agir, tous les enfants orphelins ne manifestant pas, et/ou pas aux mêmes moments, le besoin de parler de leur situation à des acteurs scolaires et extra-scolaires et même aux personnes les plus proches.

On peut également se poser la question de faire bénéficier ces enfants orphelins de temps pour errer et/ou ne rien faire de particulier (jour/semaine/mois/année *blanche*), le soutien familial étant ici crucial. De telles périodes semblent en effet favoriser le travail d'acceptation du décès parental, dans la mesure où l'enfant ou adolescent, au même titre que l'adulte, a besoin d'un temps long pour franchir une à une les étapes du deuil. Pour exemple, les difficultés ressenties par un adulte en deuil de son conjoint, en termes de poursuite de ses activités professionnelles, amicales et familiales, perdurent très souvent sur plusieurs années. Il serait étonnant qu'il en aille différemment chez un enfant orphelin, qui doit de surcroît concilier son deuil avec son propre développement, tâche particulièrement délicate pour lequel l'enfant tirera profit d'un écosystème de développement soutenant et harmonieux. Par ailleurs, il est nécessaire de dispenser *a minima* une formation/sensibilisation aux enseignants quant aux modes de transmission de la nouvelle du décès, et aux

effets qu'un deuil peut avoir sur la vie familiale, scolaire et sociale d'un jeune. La perte d'un parent, voire des deux, est pour un enfant une expérience des plus dures. Favoriser son adaptation scolaire et familiale à sa nouvelle situation semble pouvoir bénéficier d'une approche écosystémique visant à inclure pleinement cet enfant dans les lieux d'éducation qui lui sont dédiés. Des réponses adaptatives et inclusives semblent ici s'imposer, pour limiter au maximum les conséquences négatives sur la scolarité de ces enfants et adolescents, afin de ne pas rajouter de la difficulté scolaire à l'expérience extrêmement traumatogène du deuil parental dans l'enfance.

Références

- Ainsworth, M., Beegle, K., & Koda, G. (2005). The impact of adult mortality and parental deaths on primary schooling in North-Western Tanzania. *The Journal of Development Studies*, 41(3), 412-439.
- Alisic, E. (2011). *Children and trauma: A broad perspective on exposure and recovery*. Utrecht University: Labor Grafenmidia.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
- Barou, J. (2015). La figure de l'orphelin. *L'école des Parents*, 616, 34-35.
- Beegle, K., de Weerd, J., & Dercon, S. (2010). Orphanhood and human capital destruction: Is there persistence into adulthood? *Demography*, 47(1), 163-180.
- Berg, L., Rostila, M., Saarela, J., & Hjern, A. (2014). Parental death during childhood and subsequent school performance. *Pediatrics*, 133(4), 682-689.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clavandier, G. (2004). La mort collective: pour une sociologie des catastrophes. CNRS Éditions. Récupéré à <<http://ses.ens-lyon.fr/les-fiches-de-lecture/la-mort-collective-pour-une-sociologie-des-catastrophes-25714>>
- Clerc, J. (2020). Performances mnésiques chez des enfants orphelins: des difficultés spécifiques? *Recherches familiales*, 17, 45-57.
- Clerc, J. (2018). Négligence circonstancielle chez des enfants orphelins d'un parent. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 43, 143-164.
- Cordier, G. (2008). L'enfant endeuillé: libre-propos. *Psychologie et éducation*, 3, 47-73.
- Coyne, R., & Beckman, T. O. (2012). Loss of a parent by death: Determining student impact. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 10, 109-123.
- Desombre, C., Carpentier, J. J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., et Ryckebusch, C. (2013). Identifier des besoins éducatifs particuliers: analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62, 197-207.
- Dowdney, L., Wilson, R., Maughan, B., Allerton, P., Schofield, P., & Skuse, D. (1999). Psychological disturbance and service provision in parentally bereaved children: Prospective case-control study. *British Medical Journal*, 319, 354-357.
- Fawer Caputo, C. (2017). Le rôle de l'entourage et de l'école chez l'adolescent endeuillé d'un parent. *Frontières*, 29(1).

- Fawer Caputo, C. (2019). *La mort à l'école : quelles conceptions du rôle chez les professionnels de l'enseignement ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (sociologie du travail enseignant) non publiée. Université de Genève, Genève, Suisse. <<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:123962>>
- Fawer Caputo, C., et Julier-Costes, M. (2015). *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Flammant, C., Pennec, S., et Toulemon, L. (2020). Combien d'orphelins en France ? Dans quelles familles ? *Recherches familiales*, 17, 7-21.
- Huberman, M. A., et Miles, M. B. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes : Éditions Champs Social.
- Julier-Costes, M., Feige, C., et Grange J. (2019). *Comprendre l'expérience d'enfants et de jeunes adultes de parent(s) décédé(s). Perdre un (ses) parent(s) avant 25 ans*. Rapport de recherche (Fondation OCIRP), <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02325653>>
- Julier-Costes, M., Feige, C., et Grange, J. (2020). Survivre à la perte précoce de son(ses) parent(s). Expériences et répercussions de l'orphelinage. *Recherches familiales*, 17, 35-44.
- Kahn, G. S. (2013). *Bereavement in the classroom: How teachers respond to grief at school*. Thèse de doctorat non publiée. Boston: Northeastern University Boston.
- Kalantari, M., & Vostanis, P. (2010). Behavioural and emotional problems in Iranian children four years after parental death in an earthquake. *International Journal of Social Psychiatry*, 56(2), 158-167.
- Kaufmann, J.-C. (2006). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lowton, K., & J Higginson, I. (2003). Managing bereavement in the classroom: A conspiracy of silence? *Death Studies*, 27, 717-741.
- McGovern, M., & Barry, M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24, 325-333.
- Molinié, M. (2011). *Invisibles orphelins : reconnaître, comprendre, accompagner*. Paris : Éditions Autrement.
- Mueller, S. C., Baudoncq, R., & de Schryver, M. (2015). The effect of parental loss on cognitive and affective interference in adolescent boys from a post-conflict region. *Journal of Adolescence*, 42, 11-19.
- Ocirp. (2020). *Être orphelin à l'école : mieux comprendre pour mieux accompagner. Guide pratique pour les enseignants et personnels éducatifs*. Paris : Éditions Play Bac.
- Ocirp/lfop. (2017). *École et orphelins : mieux comprendre pour mieux accompagner*. Récupéré de <<https://www.ocirp.fr/enquete-ecole-et-orphelins>>
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidis, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7, 324-339.
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G., et Baghdadi, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France : l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64, 255-270.

- Sharer, M., Cluver, L., & Shields, J. (2015). Mental health of youth orphaned due to AIDS in South Africa: Biological and supportive links to caregivers. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 10(2), 141-152.
- Talwar, V. (2011). Talking to children about death in educational settings. In V. Talwar, P. L. Harris, & M. Schleifer (eds.), *Children's understanding of death: From biological to religious conceptions* (pp. 98-115). New York: Cambridge University Press.
- Tardif, M., et Lessard, C. (2006). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses Université Laval.
- Unaf-Favec. (2011). *La parole aux orphelins*. Récupéré de <<http://www.unaf.fr/spip.php?article13105>>
- Valet, F. (2010). *Renaître orphelin: d'une réalité méconnue à une reconnaissance sociale*. Lyon: Chronique Sociale.
- Yendork, J. S., & Somhlaba, N. Z. (2014). Stress, coping and quality of life: An exploratory study of the psychological well-being of Ghanaian orphans placed in orphanages. *Children and Youth Services Review*, 46, 28-37.