



HAL
open science

Représentations, pratiques et attitudes des enseignants vis-à-vis des jeunes orphelins

Laure Salomé, Cécile Flahault, Nicolas El Haïk-Wagner

► **To cite this version:**

Laure Salomé, Cécile Flahault, Nicolas El Haïk-Wagner. Représentations, pratiques et attitudes des enseignants vis-à-vis des jeunes orphelins. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2024, 53, pp.45-68. 10.3917/rief.053.0045 . hal-04852947

HAL Id: hal-04852947

<https://hal.science/hal-04852947v1>

Submitted on 21 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Représentations, pratiques et attitudes des enseignants vis-à-vis des jeunes orphelins

Laure Salomé

*Psychologue chercheuse, Société française d'accompagnement
et de soins palliatifs, Université Paris-Cité, France*
lauresalome@outlook.fr

Cécile Flahault

*Laboratoire de psychopathologie et processus de santé,
UR 4057, Université Paris-Cité, France*
cecile.flahault@u-paris.fr

Nicolas El Haïk-Wagner

*Laboratoire formation et apprentissages professionnels,
EA 7529, Conservatoire national des arts et métiers, France*
nicolas.ehw@gmail.com

RÉSUMÉ

En France, on compte six cent dix mille orphelins de moins de 25 ans. Ces situations ont des répercussions multiples (i.e. économiques, sociales, psychologiques, comportementales), notamment en milieu scolaire. Pourtant, la littérature est peu développée concernant la posture des enseignants et leurs pratiques en la matière. Cette étude a pour objectif de documenter, de façon exploratoire, leurs représentations des orphelins, comment ils appréhendent leurs besoins et les incidences sur leur posture professionnelle. Vingt-cinq entretiens ont été réalisés auprès d'enseignants confrontés à la scolarisation d'un ou plusieurs élèves orphelins. Une analyse thématique de contenu a été réalisée. Les résultats révèlent combien la situation s'avère déstabilisante

et suscite des ambivalences émotionnelles supposant des ajustements de nature plus relationnelle que pédagogique. Cette expérience marquante, car confrontant à la finitude, apparaît néanmoins créatrice de sens et d'un lien particulier avec l'élève.

MOTS-CLÉS : orphelin, enseignant, élève, besoins, représentation

Teachers' representations, practices, and attitudes in relation to young orphans

In France, there are 610,000 orphans under the age of twenty-five. Orphanhood has multiple repercussions (economic, social, psychological, behavioural), particularly in the school environment. Yet there is little literature on teachers' attitudes and practices in relation to young orphans. This study aims to document, on an exploratory basis, teachers' perceptions of orphans, their understanding of orphans' needs, and the impact these conceptions have on their professional attitude. Twenty-five interviews were conducted with teachers with one or more orphan pupils. We then carried out a thematic content analysis. The results reveal the extent to which the situation is destabilizing and gives rise to emotional ambivalence, requiring adjustments that are more relational than pedagogical in nature. The experience marks the teachers as they are obliged to face up to certain limits. Yet it also creates a meaningful relationship, with a special bond developing between teacher and student.

KEYWORDS: orphans, teacher, student, needs, representation

Representaciones, prácticas y actitudes de los docentes hacia los jóvenes huérfanos

En Francia hay seiscientos diez mil huérfanos menores de veinticinco años. Estas situaciones tienen múltiples repercusiones (económicas, sociales, psicológicas, comportamentales), sobre todo en el entorno escolar. Sin embargo, existe poca literatura sobre las actitudes y prácticas de los docentes en este ámbito. El objetivo de este estudio es documentar, con carácter exploratorio, sus percepciones sobre los huérfanos, cómo entienden sus necesidades y el impacto en su actitud profesional. Se realizaron veinticinco entrevistas a docentes que se enfrentaban la escolarización de uno o varios alumnos huérfanos. Se llevó a cabo un análisis temático de contenido. Los resultados revelan hasta qué punto la situación es desestabilizadora y da lugar a ambivalencias emocionales que requieren ajustes de naturaleza más relacional que pedagógica. Se trata de una experiencia fuerte, de confrontación con la finitud, pero que sin embargo crea un sentido y un vínculo especial con el alumno.

PALABRAS CLAVE : huérfano, docente, alumno, necesidades, representación

Introduction

Rupture familiale brutale, la perte d'un parent fait endosser à un enfant le statut d'orphelin. Un orphelin est un enfant, adolescent ou jeune de moins de 25 ans ayant perdu un ou ses deux parents (Clerc, Julier-Costes, Fawer Caputo et Desombre, 2021 ; Valet, 2010). Bien qu'en baisse, le nombre de personnes perdant un de leurs parents pendant l'enfance demeure important (Fawer Caputo, 2019). On compte ainsi six cent dix mille jeunes orphelins de moins de 25 ans en France : des situations qui recouvrent des déterminants socio-économiques majeurs et ont des retentissements psychosociaux et scolaires significatifs (Blanpain, 2010 ; Clerc, 2020 ; Flammant, Pennec et Toulemon, 2020).

Ces réalités restent bien souvent invisibilisées et figées temporellement, du fait du fréquent rattachement, dans l'inconscient collectif, de l'orphelinage aux pupilles de la Nation et aux orphelinats créés par l'État à la suite des guerres mondiales (Molinié, 2011). Cette invisibilité se constate également en milieu scolaire. Même si d'aucuns souhaitent que l'école soit considérée comme un lieu séparé de la vie ordinaire, consacré principalement au « loisir de l'étude », la clôture scolaire est loin d'être hermétique, comme l'ont récemment rappelé la pandémie de Covid-19 et la guerre en Ukraine, qui ont obligé à un certain partage de la question de la mort en milieu scolaire (Fawer Caputo et Cherblanc, 2022 ; Kentor et Kaplow, 2020)¹. Or, une partie des difficultés des jeunes orphelins s'exprime en milieu scolaire. Clerc souligne ainsi leurs difficultés attentionnelles et mnésiques notables ; les pensées « intrusives » auxquelles ils font face, liées au décès parental, pourraient expliquer la diminution de leurs capacités cognitives et, par conséquent, les difficultés de concentration qui les affectent lors de certains apprentissages. Plus largement, les jeunes orphelins tendent souvent à osciller entre surinvestissement des apprentissages scolaires ou, *a contrario*, installation dans une situation de décrochage scolaire (Molinié, 2011). L'orphelinage peut également entraver le processus de socialisation (rapports à soi et à autrui) et influencer l'orientation professionnelle, avec un choix plus

1. Il est estimé que, en France, au moins quatre mille soixante-quatre jeunes sont devenus orphelins durant la première année (2020-2021) de l'épidémie de Covid-19 (Hillis *et al.*, 2021).

fréquent de professions appartenant au *care*, mais aussi des études plus courtes et une entrée dans la conjugalité plus précoce (Flammant *et al.*, 2020 ; Julier-Costes, Feige et Grange, 2020).

Alors que la confrontation à l'orphelinage constitue une situation fréquente dans une carrière enseignante – 72 % des professeurs ont eu un ou plusieurs orphelins dans leur classe au cours de leur carrière (Fondation d'entreprise OCIRP [Organisme commun des institutions de rente et de prévoyance], 2017) –, l'accompagnement de l'élève orphelin s'avère ainsi un enjeu important pour l'équipe éducative (Fawer Caputo, 2018). Comme nous y reviendrons plus tard, cet accompagnement est d'autant plus essentiel (i.e. ajustement pédagogique, soutien émotionnel et organisationnel) que l'école constitue souvent pour celui-ci un lieu de vie et de retour à une forme de normalité. À ce titre, les élèves orphelins peuvent être considérés comme des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers² (Clerc *et al.*, 2021). La notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers, bien qu'encore insuffisamment stabilisée, participe à une décatégorisation des élèves et appelle à une double nécessité de la part de l'institution : accessibilité des apprentissages et compensation par des aides humaines ou techniques (Toullec-Théry, 2021). Comme l'indiquent Clerc *et al.*, « *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* », et demandent « *des réponses didactiques et pédagogiques* » (Clerc *et al.*, 2021).

Après le décès du parent, le retour à l'école cristallise bien des enjeux face au traitement du deuil de l'enfant et aux pratiques de gestion de classe. Selon une étude conduite auprès de mille quatre-vingt-trois individus devenus orphelins au cours de leur scolarité (élèves du premier et du second degré), 31 % ne voulaient pas en parler et 30 % ne voulaient pas qu'on leur en parle ; en outre, 72 % souhaiteraient ne remplir qu'une seule fiche de renseignements pour éviter la répétition des demandes et 49 % pouvoir indiquer dans une case « Infos

2. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1996), cette catégorie 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 ».

personnelles » qu'ils sont orphelins. La question de l'école condense également un certain nombre de besoins exprimés *a posteriori* par les orphelins devenus adultes : se sentir associé aux décisions, retrouver des routines sécurisantes et bénéficier de marques d'attention de la part d'autrui (Fondation OCIRP, 2017 ; Julier-Costes *et al.*, 2020). À cet égard, une démarche « d'aller-vers » vis-à-vis de l'élève et de sa famille (leur demander leurs attentes et en tenir compte dans la durée) peut aider à promouvoir la réussite scolaire de l'élève et réduire les risques de problèmes d'adaptation, d'isolement et de mal-être ; il importe donc que les écoliers soient accueillis par du personnel capable de soutenir leur retour et leur scolarité de manière positive (Dyregrov, Dyregrov et Lytje, 2020).

Pourtant, l'accompagnement du deuil des enfants et des adolescents ou des situations de maladie grave et de fin de vie de leurs parents reste majoritairement absent de la formation initiale et continue des enseignants ; ce manque de compréhension du processus de deuil rend les professionnels démunis, ces derniers craignant que leurs interactions ne causent d'autres dommages (Dimery et Templeton, 2021). Des travaux ont montré que les enseignants doivent eux-mêmes être soutenus pour pouvoir fournir à leur tour ce soutien aux endeuillés (Kennedy, McIntyre, Worth et Hogg, 2008). Les initiatives existantes d'accompagnement (mise à disposition de plans d'interventions en cas de deuil, formations ciblées sur les besoins des enfants endeuillés, etc.) restent marginales et émanent de démarches individuelles, en lieu et place de dispositifs plus institutionnels ou pensés collectivement. Elles ont parfois des incidences ambivalentes pouvant davantage nuire à l'enfant endeuillé si la réponse n'est pas appropriée sans, de plus, nécessairement renforcer le sentiment d'auto-efficacité des acteurs scolaires (Fawer Caputo et Cherblanc, 2022).

La littérature reste toutefois peu développée concernant la posture des enseignants et leurs pratiques en la matière. Si les enseignants s'accordent à dire que les jeunes endeuillés méritent une attention et une aide particulières, nombre d'entre eux peinent à définir si cette prise en charge relève de leur rôle ou de celui de personnes pensées comme plus formées à cet effet, à l'instar de la santé scolaire, des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et des psychologues de l'Éducation nationale. Leur implication auprès des orphelins

semble par ailleurs dépendre de facteurs multiples : la perception de leur rôle dans la relation d'aide (Dyregrov, Dyregrov et Idsoe, 2013) ou leur niveau d'empathie, leur rapport à la mort et au deuil, leur genre – les femmes semblent plus enclines à soutenir –, leur sentiment de compétence, le degré scolaire dans lequel ils interviennent – les enseignants des degrés primaires disposent d'une culture professionnelle différente et pensent devoir s'investir plus, du fait qu'ils passent beaucoup de temps avec les élèves –, etc. (Holland, 2008). Au vu de ces enjeux, les spécialistes soulignent l'importance d'une sensibilisation des équipes pédagogiques et d'une transmission de l'information d'une année sur l'autre au sein des établissements scolaires et celle de préserver le souci de discrétion de l'orphelin quant à son vécu (Clerc, 2020 ; Fawer Caputo, 2019 ; Molinié, 2011). Toutefois, au-delà de ces recommandations pratiques, en France, aucune étude qualitative ne s'est, à notre connaissance, intéressée aux représentations, attitudes et pratiques des enseignants concernant les jeunes orphelins.

Méthode

Population

Vingt-cinq enseignants, de la maternelle au lycée, exerçant dans l'enseignement public et privé en France et qui ont été confrontés à la scolarisation dans leur classe d'un ou plusieurs élèves orphelins au cours de leur carrière ont été interrogés. La situation devait remonter à moins de dix ans pour que le souvenir soit relativement vivace et que le contexte culturel soit cohérent, et l'enseignant devait être en poste depuis au moins un an. Nous avons émis l'hypothèse que la scolarisation d'un élève orphelin dans une classe constituait une situation difficile pour les enseignants, peu formés à ces sujets, mais qu'elle s'avérait également une expérience venant enrichir le vécu professionnel et personnel.

La description sociodémographique des participants à l'étude³ est présentée dans le tableau 1 ci-dessous.

3. Le niveau d'enseignement correspond au niveau lors de la situation rencontrée.

Tableau 1 - Données sociodémographiques des participants

Nombre de participants	25	Nombre	%
Genre	Femmes	23	92
	Hommes	2	8
Âge (en années)	Moyenne	47,2	
	Médiane	48	
	Écart-type	8,9	
	Minimum	25	
	Maximum	65	
Ancienneté professionnelle (en années)	Moyenne	18,9	
	Médiane	20	
	Écart-type	9,11	
	Minimum	3	
	Maximum	40	
Niveau d'enseignement au moment de la rencontre avec l'élève orphelin	Maternelle	4	16
	Élémentaire	9	36
	Collège	7	28
	Lycée	5	20
Situation au moment de la rencontre avec l'élève	Année du décès	6	24
	Décès antérieur	19	76
Catégorie d'établissement	Privé	14	56
	Public	11	44
Établissement situé en réseau d'éducation prioritaire (REP)	Oui	5	20
	Non	20	80

Procédure

Un avis favorable à la réalisation de l'étude a été rendu par le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'université Paris-Cité en novembre 2022 (n° 2022-82-FLAHAULT). Un appel à recrutement a été diffusé au sein des réseaux et partenaires du groupe de travail « Jeunes Générations » de la Société française d'accompagnement et de soins palliatifs (SFAP) : associations d'accompagnement au deuil des enfants et adolescents, associations professionnelles en santé scolaire, etc. Une fois le contact établi, et l'accord tacite de participation à l'étude donné par les participants, une lettre d'information indiquant le cadre et le contexte de cette recherche, ses objectifs, la population visée et la durée de passation ainsi qu'un formulaire de consentement leur ont été adressés par mail. Ce formulaire de consentement présentait le droit de retrait et de non-participation à cette étude, précisait la confidentialité, l'anonymat et la gestion des données recueillies et indiquait les coordonnées du chercheur. Puis un entretien, en visioconférence ou en présentiel, a été programmé.

Outils

Une méthode qualitative a été retenue, et des entretiens semi-structurés ont été réalisés avec chaque participant. Ces derniers commençaient par une question très ouverte : « *En tant qu'enseignant, vous avez été confronté dans votre parcours professionnel à la scolarisation d'un ou plusieurs élèves orphelins, pouvez-vous m'en parler ? Me dire comment vous l'avez vécu ?* » Parmi les relances, la question la plus fréquemment utilisée a été la suivante : « *Pouvez-vous me préciser ce que vous avez ressenti en tant qu'enseignant dans cette situation ?* » Les entretiens, d'une durée moyenne de trente-huit minutes, ont été enregistrés avec le consentement des participants et retranscrits intégralement. Les entretiens ont été codés via le logiciel QDA Miner, selon la méthode d'analyse thématique de contenu telle que décrite par Paillé et Muchielli (2016), qui consiste en un travail systématique de synthèse des propos, en procédant au repérage, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus. Cette recherche a été menée en suivant les recommandations de la liste COREQ pour la recherche qualitative (Gedda, 2015 ; Tong, Sainsbury et Craig,

2007). Ainsi, la chercheuse principale, Laure Salomé, a effectué un premier codage, une remontée en catégories et une extraction des thèmes, puis les deux encadrants de la recherche, Cécile Flahault et Nicolas El Haïk-Wagner, ont vérifié la pertinence de ces thèmes et se sont mis d'accord sur leurs intitulés.

Résultats

Analyse thématique

L'analyse thématique a relevé six thèmes majeurs : une situation déstabilisante (25/25), une expérience marquante (25/25), les ambivalences des orphelins et des enseignants (23/25), les ajustements des enseignants (25/25), les mises en sens des enseignants (22/25) et la description du contexte (23/25) et dix-neuf sous thèmes (cf. tableau 2). Nous exposerons ici la situation déstabilisante, les ambivalences émotionnelles et les ajustements, l'expérience marquante, mais riche de sens.

Une situation déstabilisante

Pour l'ensemble des participants, avoir un jeune orphelin dans sa classe constitue une situation déstabilisante, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, quatorze des enseignants interrogés décrivent un manque d'information à propos de la situation de l'élève. Il n'est pas rare que l'information ait été découverte par surprise, à l'occasion d'un événement déclencheur d'une émotion particulière chez l'élève, comme un exercice incendie – « *Je trouve une élève, enfin, passablement stressée, qui s'met à pleurer, etc., et, en creusant un peu, elle m'apprend qu'un de ses parents était décédé dans l'année dans un incendie* » (Mme B., lycée) – ou parce que la transmission de l'information n'avait pas été faite, notamment d'une année sur l'autre. Ce manque d'information apparaît plus fréquent au niveau du collège et du lycée, où les enseignants ont beaucoup plus d'élèves, puisqu'il est évoqué par presque tous les professeurs de collège (6/7) et par l'ensemble des professeurs de lycée (5/5) : « *Alors, après au collège, c'est que, ben, y a quinze profs par an qui ont chacun beaucoup plus d'élèves et y a un gros mélange en fait de... ben, y a une grosse perte d'informations* » (Mme D., collège).

Dix-huit participants soulignent aussi le manque de préparation et de formation initiale et continue concernant la prise en charge de ces jeunes, ce qui participe également à la déstabilisation ressentie : « *Alors, ce qui est sûr, [...], c'est que la formation d'enseignant n'apporte aucune formation sur la psychologie et sur l'accueil des élèves, voilà, monoparentaux ou orphelins* » (Mme P., lycée).

En outre, pour dix-sept d'entre eux, cette situation est déstabilisante, car il s'agit d'élèves avec des particularités, en ce qu'ils présentent une plus grande fragilité, sur le plan émotionnel notamment, susceptible de les mettre plus en difficulté. Ils décrivent de la détresse chez certains, qui se manifeste par de la colère, de l'agitation ou une grande émotivité. Ils parlent d'enfants différents des autres en raison de leur état d'orphelin. S'ils se disent pour la moitié d'entre eux habitués à gérer des situations familiales difficiles (familles monoparentales, séparations, parent emprisonné, etc.) ou des élèves qui requièrent une attention spécifique sur le plan des apprentissages, tels que les élèves à besoin éducatifs particuliers (EBEP), ils distinguent, dans leur discours, l'orphelinage de ces situations parce qu'ils considèrent que les besoins relèvent plus d'habiletés sociales (nous y reviendrons dans la discussion) : « *On a des formations sur les EBEP, mais la prise en charge des orphelins, ce n'est pas un besoin éducatif particulier, c'est différent [...]. Ça serait intéressant qu'on sache comment être avec eux [...]. Ce qui est difficile, c'est plus de savoir comment trouver les mots, comment se comporter avec eux* » (Mme D., collègue).

De plus, les difficultés rencontrées par ces élèves participent aussi au sentiment de déstabilisation des enseignants. Seize participants ont relevé des difficultés impactant la vie scolaire, pour l'essentiel des difficultés d'attention – « *C'est quand même une jeune fille qui est... même quand elle est présente, elle est un peu absente* » (Mme P., lycée) –, mais aussi des absences et des retards plus fréquents.

Enfin, pour quinze enseignants, cette situation est vécue comme déstabilisante, car cette confrontation leur fait vivre des identifications et des projections émotionnelles ; ils évoquent de la compassion, de l'admiration, de l'attachement vis-à-vis de ces élèves : « *Après, c'est vrai que je peux enfin, voilà, j'ai envie de, comment dire, je me sens touchée quand même par ces enfants* » (Mme L., collègue).

Des ambivalences émotionnelles et des ajustements

Si vingt-trois des participants parlent d'élèves ayant des besoins notamment d'écoute, d'attention, de se confier, plus de la moitié d'entre eux évoquent dans le même temps une recherche de discrétion et de normalité : « *Eux, ils demandent à vivre tout à fait normalement comme les autres enfants et surtout pas être pointés du doigt comme étant différents des autres, en fait* » (Mme D., élémentaire). Ils soulignent également combien ils font parfois preuve d'une maturité plus importante – « *Ils ont tous les deux l'air assez mûrs, un peu différents des autres* » (Mme B., lycée) – et relèvent (16/25) combien ces jeunes ont des ressources et « font face » : « *J'me suis rendue compte [...] qu'ils avaient une espèce de force de résilience [...]. Ils ont une espèce d'enthousiasme, d'énergie, de capacité à être toujours partants [...], enfin un truc incroyable* » (Mme K., lycée).

Vingt d'entre eux font part d'une certaine ambivalence entre des souhaits et des appréhensions, comme celles d'être présent sans trop l'être – « *On essaie un peu de se détacher tout en gardant de la bienveillance* » (Mme B., lycée) – ou de ne pas mélanger ce qui relèverait du domaine professionnel et du domaine personnel (vivre une situation identique de deuil ou d'orphelinage). Cette ambivalence est aussi exprimée par la préoccupation constante qu'ils ont de rester dans leur rôle d'enseignant ou de ne pas en « sortir » à travers des pratiques spécifiques vis-à-vis de ces élèves, comme de la proximité affective, qui vont au-delà des fonctions éducatives ou, sur le plan émotionnel, en essayant de ne pas se laisser envahir par leurs propres émotions ou celles de l'élève. Ils reconnaissent certaines exceptions, par exemple, en acceptant une certaine proximité affective chez les plus petits – « *Je la prenais sur mes genoux. Je lui disais : "Est-ce que tu veux un câlin ?"* » (Mme C., maternelle) – ou en accompagnant une jeune orpheline sur la tombe de sa mère : « *Je suis retournée au cimetière avec elle [...]. C'est un peu à côté de ma fonction, hein, je m'en rends bien compte* » (Mme B., collège). Toutefois, ils disent aussi qu'ils veillent à ne pas donner à l'orphelin un statut particulier et essaient de maintenir une certaine normalité, afin que celui-ci soit considéré comme tous les autres élèves : « *En classe, pour moi, c'est très important que chacun se sente accueilli, avec ce que j'peux par ailleurs savoir d'eux, mais, donc,*

que je ne fasse pas de différences. J'ai pas plus d'attention envers lui par rapport aux autres » (Mme K., lycée).

À côté de ces ambivalences émotionnelles, l'ensemble des enseignants interrogés mettent en avant des ajustements, avant tout relationnels. En effet, tous les participants expriment porter une « attention particulière » à ces élèves et disent être plus vigilants, voire indulgents, avec eux et veiller à leur bien-être : « *Face à ces enfants-là, moi, je fais attention. On fait plus attention, forcément* » (Mme A., élémentaire). Cette attention se manifeste aussi à des moments spécifiques, par exemple juste après le décès⁴, par une attention, leur présence aux obsèques ou lorsque l'élève est débordé par ses émotions : « *Il a énormément pleuré ce jour-là, et, euh, à partir de ce moment-là, on a essayé de le soutenir psychologiquement* » (Mme A., élémentaire). Par ailleurs, vingt-deux des enseignants évoquent leurs capacités à faire face dans ces situations. Ces capacités s'expriment de différentes façons, comme lorsqu'ils annoncent le décès d'un parent au reste de la classe et prennent en charge les réactions émotives. Treize d'entre eux indiquent ne pas avoir été en difficulté lorsqu'il s'est agi d'évoquer la question de la mort : « *On a vécu [...] le décès d'une maman, d'une jeune maman qui était atteinte d'un cancer [...]. Je suis intervenue [...] pour essayer de faire parler les élèves au sujet du décès de cette maman* » (Mme G., collège).

Une expérience marquante et riche de sens

Tous les enseignants s'accordent à dire que cette expérience est marquante, notamment en raison de la confrontation à la mort et à sa finitude : « *Parce que, dans l'histoire de deuil [...], c'est le définitif qui est, euh... bon, à moins d'être croyant, mais, euh... c'est le définitif et ce rapport au temps [...], c'est-à-dire que y a quelque chose où après c'est pour toujours, voilà* » (M. H., élémentaire). C'est cet élément qui la différencie d'autres situations de vie difficiles que peuvent vivre les enfants, telles que la maladie d'un parent, dont il est possible d'espérer une évolution plus favorable – « *Mais, en fait là, y a plus. Y a plus, et c'est fini, fini en fait [...]. Une espèce de côté définitif qui est assez, euh,*

4. Six des vingt-cinq enseignants interrogés ont connu l'enfant au moment du décès du parent.

déroutant et perturbant » (Mme K., lycée) –, mais aussi parce que les enseignants semblent se projeter plus amplement et personnellement dans le vécu de ces élèves : « *J'me dis que si ma fille était dans ce cas-là, euh... j'aurais envie de la cocooner, c'est pas l'mot, de la protéger un peu* » (Mme C., maternelle). Presque la moitié d'entre eux font le lien avec un vécu personnel ou avec d'autres situations de deuil : « *Surtout, c'est l'année où j'avais perdu mon père personnellement aussi d'un suicide* » (Mme L., collègue).

Par ailleurs, cette expérience fait vivre aux enseignants des moments particulièrement intenses, comme lors du retour en classe de l'élève après le décès, souvent appréhendé par l'enseignant – « *Avant de l'accueillir, quand même une certaine appréhension de pas savoir ce qui va se passer, de pas savoir comment l'enfant va réagir face à nous* » (Mme G., collègue) – ou lors de temps de partage en classe maternelle et que les enfants s'expriment avec une grande spontanéité : « *Moi, ça m'est arrivé de voir ça, un enfant annonce que son père est mort. Donc, nous, adultes, ça nous met dans une situation de stress, voilà* » (M. H., élémentaire). Quinze enseignants évoquent aussi combien parler de la mort est un moment intense, car il y a la crainte d'être maladroit ou de ne pas trouver les bons mots : « *C'est jamais facile à vivre parce que, en même temps, on n'a pas envie de faire de... – entre guillemets – de gaffes et de dire des choses qui pourraient les blesser* » (Mme A., élémentaire). Dix enseignants font référence au contexte du décès pour dire combien, dans certains cas, cela a été difficile pour eux et a rendu cette expérience marquante, et ce, plus que le fait d'accueillir cet enfant en deuil. Il s'agit, par exemple, d'un décès par suicide ou suite à un féminicide. En effet, de telles circonstances rendent l'événement d'autant plus sensible pour les enseignants, qui le vivent comme une difficulté supplémentaire : « *C'est quand même très difficile parce qu'on a toujours ça derrière la tête* » (Mme G., collègue). Enfin, les différentes fêtes, en particulier la fête des Mères ou des Pères, constituent des moments particulièrement intenses pour plus de la moitié des participants : « *L'année dernière, j'étais super vigilante au moment de la fête des Papas parce que, moi, je savais que ça faisait un an* » (Mme M., élémentaire).

Bien que marquante, c'est une expérience que la grande majorité des participants (22/25) met en sens et, tout d'abord, pour dix-huit

d'entre eux, parce qu'ils disent avoir tissé un lien particulier, de confiance notamment, avec l'élève. Les enseignants disent qu'ils endossent souvent un rôle de confident auprès des orphelins, qui ont besoin d'être rassurés, écoutés. En ce sens, ils rentrent un peu dans leur intimité, ce qui donne une dimension qualifiée de plus intense ou authentique à ce lien : « *Il y a une humanité, une relation différente qui se crée avec ces enfants-là par rapport à d'autres enfants parce que y a une vraie relation de confiance, et puis, ben, ils ont une autre relation avec l'adulte* » (Mme A., élémentaire). De plus, les enseignants légitiment ce lien particulier en indiquant combien les autres élèves font preuve de soutien et de solidarité : « *Je pouvais tolérer des choses que je n'tolerais pas forcément avec eux [...] : c'était un cas particulier. Et les enfants l'entendaient et étaient particulièrement gentils avec lui aussi. Ils l'écoutaient aussi quand il avait besoin.* » (Mme D., collège).

Des conditions facilitantes pour les enseignants

Des conditions peuvent être facilitantes face à la scolarisation d'un jeune orphelin. Le sentiment de se sentir entouré et soutenu par les collègues, mais aussi par des personnes-ressources telles que la psychologue ou la directrice, y participe (18/25) : « *Moi, j'me plains pas, j'veux dire, avec la psychologue scolaire, on est quand même bien armés, mais c'est vrai que d'autres collègues [...] n'ont pas du tout cet appui* » (Mme M., élémentaire). Avoir de l'expérience est aussi souligné comme rendant la situation plus facile à gérer : « *Alors, je pense que l'âge aidant, hein, le nombre de rentrées s'accumulant, on a aussi, enfin, ça doit être une espèce d'expérience [...], on s'habitue à être assez réactif face à ce qui vous tombe dessus* » (M. M., lycée).

Par ailleurs, douze enseignants disent combien la situation est d'autant plus simple à accompagner que l'on dispose d'informations sur celle-ci, comme la nature et le contexte du décès, pour pouvoir en tenir compte et y faire attention – « *Je trouve ça hyper-important parce que, parfois, il y a des situations qu'on ne soupçonne absolument pas [...]. Ça, ça me paraît quand même fondamental* » (Mme L., collège) – et expriment l'importance de pouvoir parler du jeune, notamment avec le parent restant : « *J'avais le sentiment qu'elle m'apportait les clés pour ouvrir les portes de l'aide dont elle avait besoin, quoi* » (Mme K., élémentaire).

Néanmoins, certains enseignants, entre autres en collège ou en lycée, soulignent l'absence de lien, voire des tensions ou incompréhensions avec le parent restant, par exemple, parce que la maman attendait des conseils de la part de l'enseignante : « *Alors, vis-à-vis de l'enfant, j'arrivais très bien, mais, vis-à-vis des parents, de la maman, qui venait me demander des conseils, c'était plus compliqué* » (Mme D., collège). Ces situations sont décrites comme sources de complications, car il s'agit souvent d'élèves en difficulté, voire isolés, pour lesquels un lien avec la famille pourrait s'avérer utile selon les enseignants. Cette absence de lien est aussi regrettée, car elle est parfois à l'origine de maladroites vis-à-vis de l'élève orphelin par défaut de communication du parent restant sur la situation de son enfant. De plus, alors même que certaines occasions pourraient être saisies, comme les réunions de parents, les enseignants déplorent qu'ils n'y viennent pas toujours, ne demandent pas de rendez-vous, voire ne répondent pas à leur sollicitation : « *Je les ai pas vus aux réunions de parents, par exemple. Je n'sais pas s'ils étaient là ou pas. Ils sont pas venus me parler, ils n'ont pas demandé un rendez-vous particulier* » (Mme P., lycée).

La description des résultats et la discussion en découlant étant ici succinctes, le tableau ci-dessous offre une présentation plus exhaustive et panoramique des thèmes et sous-thèmes abordés au cours des entretiens. Il témoigne de l'aspect inductif de la recherche et de la diversité des situations évoquées, lesquelles ne peuvent pas être détaillées dans le présent article.

Tableau 2 - Arbre thématique

Thèmes	Sous-thèmes 1	Sous-thèmes 2
Situation déstabilisante (nombre [ci-après : « n »] = 25)	Manque de formation et besoin de ressources (n = 18)	Manque de formation initiale et continue (n = 18)
		Manque de préparation (n = 15)
		Besoin de ressources (n = 11)
	Des élèves avec des particularités (n = 17)	Grande fragilité (n = 17)
		Enfants décrits comme différents du fait de leur état (en colère, agités, émotifs, etc. ; n = 12)
		Plus grande maturité (n = 10)
	Des élèves avec des difficultés qui impactent la vie scolaire (n = 16)	Difficultés d'attention (n = 16)
		Absences et retards (n = 10)
		Difficultés financières (n = 6)
	Identifications et projections émotionnelles des enseignants (n = 15)	Compassion (n = 15)
Admiration (n = 10)		
Émotion (n = 8)		
Manque d'information des enseignants sur la situation (n = 14)	Absence d'informations et conséquences (n = 14)	
	Informations découvertes par surprise (n = 6)	
	Pas de transmissions d'informations (n = 5)	
Expérience marquante (n = 25)	Confrontation à la mort et projection (n = 23)	Expérience spécifique (n = 23)
		Se projeter (n = 11)
		Lien avec un vécu personnel (n = 6)
		Lien avec d'autres situations de deuil (n = 3)
	Moments particulièrement intenses (n = 17)	Le retour à l'école de l'élève (n = 17)
		Parler de la mort (peur de ne pas trouver les bons mots, d'être maladroit ; n = 13)
		Fêtes (des Pères et des Mères, Noël, Toussaint ; n = 11)
	Des circonstances particulières (n = 10)	Circonstances du décès = (suicide, féminicide, etc. ; n = 10)
		Contexte du décès non connu par l'enfant (n = 1)

Thèmes	Sous-thèmes 1	Sous-thèmes 2
Ambivalences des orphelins et des enseignants (n = 23)	Besoins de l'orphelin (n = 23)	Attention/écoute (n = 23)
		Se confier (n = 16)
		Discrétion (n = 12)
		Normalité (n = 7)
		Écrire (n = 2)
	Souhaits et appréhensions des enseignants (n = 20)	Être présent sans trop l'être (n = 20)
		Rester et sortir de son rôle d'enseignant (n = 10)
		Mélanger le professionnel et le personnel (n = 8)
		Essayer d'être normal (n = 8)
		Aborder le sujet (n = 5)
		Passer à côté d'autres difficultés (n = 3)
	Capacité des orphelins à faire face (n = 16)	Sentiment de bonne gestion (n = 16)
		Sentiment que les enfants gèrent mieux que les adultes (n = 6)
		Investissement scolaire (n = 6)
	Ajustements des enseignants (n = 25)	Porter une attention particulière (n = 25)
Indulgence (n = 14)		
Écouter/discuter (n = 11)		
Recueillir et gérer les émotions (n = 10)		
Ne pas être intrusif (n = 8)		
Participer aux obsèques (n = 6)		
Se manifester par une attention au moment du décès (n = 3)		
Capacités des enseignants à faire face (n = 22)		
Faire le lien avec le reste de l'équipe (n = 10)		
Annoncer le décès à la classe (n = 6)		
Sentiment de gérer la situation et les émotions (n = 5)		
Être vigilant aux conséquences sur la vie scolaire (résultats, fêtes, choix pédagogiques, etc. ; n = 5)		

Thèmes	Sous-thèmes 1	Sous-thèmes 2	
Mises en sens par l'enseignant (n = 22)	Lien particulier entre l'enseignant et l'élève orphelin (n = 18)	Attachement (n = 18)	
		Volonté d'aider l'élève (n = 13)	
		Ne pas laisser indifférent (n = 7)	
	Conditions facilitantes pour l'enseignant (n = 21)	Sentiment d'être en difficulté (n = 10)	Être soutenu par les collègues (n = 18)
			Avoir de bonnes relations et des liens avec le parent restant (n = 15)
			Pouvoir faire appel à des ressources (n = 13)
			Avoir l'habitude de prendre en charge des situations difficiles (n = 12)
			Avoir de l'information (n = 12)
			Avoir de l'expérience (n = 12)
			Pouvoir en parler sans tabou (n = 6)
Contexte scolaire (n = 20)	Contexte lié à l'élève (n = 8)	Sentiment d'isolement (n = 10)	
		Absence de lien ou tension avec le parent restant (n = 6)	
Description du contexte (n = 23)	Contexte lié à l'enseignant (n = 12)	Type d'établissement (public, privé, confessionnel, professionnel, REP ; n = 10)	
		Difficultés (trop d'élèves, de choses à gérer, d'élèves en difficulté, etc. ; n = 6)	
		Type de classe (ULIS, petits effectifs, etc. ; n = 4)	
	Contexte lié à l'élève (n = 8)	Traits de personnalité (n = 8)	
		État (fatigué, veuf, professeur principal, etc. ; n = 4)	
		Situation (enfant placé, vivant seul avec le parent avant son décès, etc. ; n = 8)	

Discussion

L'objectif principal de cette étude exploratoire était de pouvoir documenter les représentations qu'ont les enseignants des jeunes orphelins et d'entrevoir comment ils appréhendent leurs besoins. En participant volontairement à cette recherche, ces enseignants confrontés étaient sûrement d'une manière ou d'une autre marqués par cette expérience. Par ailleurs, la petite taille de l'échantillon et la surreprésentation

d'enseignants exerçant dans l'enseignement privé font aussi partie des limites de notre étude. Néanmoins, les résultats viennent conforter des données déjà présentes dans la littérature quant aux difficultés rencontrées par les professionnels. Ces derniers s'expriment notamment à propos de leur manque d'information et de formation face à ces situations (Fawer Caputo et Cherblanc, 2022). De même, leurs représentations concernant les conséquences de l'orphelinage, entre autres s'agissant des répercussions psychosociales ou scolaires ainsi que des besoins des orphelins, vont dans le sens des précédentes études (Clerc, 2020 ; Fawer Caputo, 2017).

Ces résultats viennent toutefois apporter des nuances quant à l'appréhension de la posture professionnelle enseignante face à ces situations et aux ambivalences émotionnelles qui la caractérisent. En effet, si les enseignants sont habitués à ajuster leur posture en fonction de la diversité des élèves et des situations auxquelles ils doivent faire face et s'ils ont le souci de rechercher et de maintenir un équilibre parfois délicat entre leurs différentes fonctions, entre ce qui relève de l'individuel et du collectif ou entre le professionnel et le personnel, la frontière est parfois délicate. Elle apparaît particulièrement tenue lorsqu'ils sont confrontés à l'orphelinage, et ce, tant dans la relation à l'orphelin que vis-à-vis de son parent restant.

L'orphelinage : une situation singulière pour les enseignants

Pour la plupart des enseignants interrogés, cette situation apparaît singulière et semble se distinguer de leur accompagnement des autres élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment des élèves en situation de handicap. Nos résultats témoignent, comme c'est le cas de précédentes études, de la difficile identification et appréhension des élèves à besoins éducatifs particuliers de la part des enseignants, du fait des difficultés tant conceptuelles que méthodologiques de la notion (Desombre, Brasselet, Anegmar et Durand-Delvigne, 2017). Il semble en effet, d'après leur discours, que les ajustements nécessaires face à ces besoins résultent surtout d'adaptations pédagogiques, quand les ajustements qu'ils mettent en œuvre vis-à-vis des élèves orphelins résident avant tout dans une dimension relationnelle et émotionnelle.

Cela révèle une appréhension réductrice de la notion⁵, alors même que les études s'accordent sur la nécessité d'une réponse écosystémique articulant les familles, l'école, les services sociaux et les associations (Clerc *et al.*, 2021).

De plus, il semble que le souci d'étayage vis-à-vis des orphelins soit particulier : ce qui paraît faire la différence, dans ce contexte, a trait aux représentations autour de la mort et à son caractère définitif, d'autant plus quand celle-ci vient priver un enfant de l'un de ses parents. Les contes du monde entier témoignent de l'empathie universelle que suscitent les orphelins (Barou, 2015) ; ces entretiens relèvent combien l'orphelinage suscite une telle empathie chez les enseignants. À cela viennent s'ajouter les projections ou les liens avec des vécus personnels des enseignants – plus de la moitié en a spontanément fait mention au cours des entretiens, parfois dès les premières minutes. Si ces résultats témoignent de certaines difficultés rencontrées par les enseignants, ils suggèrent également combien ces derniers mettent du sens sur ces expériences. Une majorité rapporte ainsi avoir créé un lien particulier avec l'élève orphelin, lien ayant pour conséquences des ambivalences, notamment émotionnelles. Si les enseignants se mettent à la place de cet élève qui suscite la compassion, ils respectent dans le même temps sa recherche de normalité. En outre, ils indiquent avoir été en mesure de prendre des initiatives, de s'adapter, de prendre en charge l'élève et l'ensemble de la classe face à cette situation, de créer dans certains cas un lien avec le parent restant. En dépit des difficultés rencontrées, les enseignants sont ainsi aussi capables de faire face, d'affronter ces situations et d'en retirer une expérience.

Des partages d'expérience entre enseignants à favoriser

Il est à se demander si cette expérience ne mériterait pas d'être davantage partagée afin de venir en aide aux enseignants qui sont confrontés à l'orphelinage d'un élève à travers des groupes de parole

5. Il importe de noter que la définition des élèves à besoins éducatifs particuliers retenue par l'Éducation nationale s'avère plus restrictive que celle des travaux de recherche en sciences de l'éducation et concernent avant tout le handicap. Aussi, le discours des enseignants peut également être appréhendé à l'aune de cet essaimage institutionnel peu homogène de la notion (Lesain-Delabarre, 2016).

ou des forums. En effet, parmi les conditions facilitantes, les enseignants ont pu exprimer combien ils avaient apprécié être soutenus, mais aussi l'importance de pouvoir en parler au sein de l'institution (i.e. aide professionnelle, soutien des collègues). De plus, si le manque de ressources est clairement évoqué (psychologue scolaire, connaissances du processus de deuil chez l'enfant et de son accompagnement, etc.), les besoins apparaissent différents de ceux généralement sollicités pour la plupart des élèves à besoins éducatifs particuliers. En l'espèce, il ne semble pas tant s'agir de compétences éducatives spécifiques, mais plus de savoir-être, notamment acquis grâce à l'expérience et au partage de celle-ci. En effet, les besoins mis en évidence vont ainsi plus dans le sens d'une mise en lien avec des enseignants ayant vécu cette expérience. Aussi, afin d'accompagner ces situations engendrant des difficultés émotionnelles, plutôt que des formations théoriques, des temps de supervision d'équipe en présence d'une psychologue pourraient également s'avérer utiles et aider les enseignants.

L'importante collaboration entre le milieu scolaire et familial

Enfin, il apparaît important de travailler sur une collaboration plus étroite entre le milieu scolaire et le milieu familial, autrement dit avec le parent restant. En effet, il ressort de l'étude que les relations entre l'enseignant et le parent restant sont très variables et ne semblent pas toujours faire l'objet d'un véritable partenariat. Ce constat est d'autant plus vrai au niveau du collège et du lycée. Si cette relation parents/professionnels dans le cadre d'une coéducation est souvent dépendante de dimensions organisationnelles ou de composantes interpersonnelles (Guigue, 2010), elle n'en demeure pas moins importante : des recherches en éducation familiale ont montré l'importance cruciale des relations entre professionnels incluant les parents et, plus largement, la famille, en particulier dans les interventions complexes où le tissage de la relation impacte fortement le développement de l'enfant, sa santé, son parcours scolaire (Francis et Kalubi, 2022). Nous pouvons alors aisément imaginer combien ces relations sont aussi importantes dans le contexte d'un élève orphelin. Il a aussi été montré que le rôle du parent restant dans le processus de deuil de l'élève était fondamental (Flahault, Dolbeault, Sankey

et Fasse, 2018), ce parent s'avérant une ressource et un « tuteur porteur de sens » pour l'enfant, sur lequel les enseignants pourraient sans doute s'appuyer davantage pour apporter cet accompagnement auquel ils semblent attachés. L'enseignant pourrait notamment être ce pilier de la collaboration en devenant le point d'appui du parent restant chargé de coordonner l'ensemble des interlocuteurs concernés (direction de l'établissement, collègues enseignants), afin de transmettre les informations au cours de l'année ou d'une année scolaire sur l'autre. Ainsi, cette collaboration à coconstruire pourrait leur donner des pistes de compréhension mutuelle de certains comportements de l'élève orphelin, et ce, dans le souci d'agir aussi en prévention d'éventuelles répercussions, entre autres sur le plan scolaire. En outre, parmi les conditions facilitantes, les enseignants ont exprimé combien il était plus facile d'avoir des informations ou de pouvoir en parler librement. Ils confirment ainsi que la question de la mort ne doit plus être un sujet tabou à l'école, lieu de vie sous toutes ses formes (Fawer Caputo et Cherblanc, 2022). Or, il est probable que les parents comme les enfants aient des craintes quant au risque de faire l'objet d'une stigmatisation au sein de l'enceinte scolaire, ce qui expliquerait leur besoin de discrétion. Toutefois, il paraît important de distinguer ce besoin de discrétion de l'absence de volonté d'en parler. En ce sens, comme suggéré par Clerc, les enseignants doivent adopter une démarche proactive (Fawer Caputo et Cherblanc, 2022) en allant vers les élèves et leurs parents. De futures recherches pourraient ainsi s'intéresser aux attentes et besoins du parent restant dans l'objectif d'une approche systémique nécessitant de prendre en compte et d'accompagner, en sus de l'élève et du corps enseignant, sa famille.

Conclusion

Cette étude qualitative a permis non seulement de conforter des connaissances existantes quant aux difficultés et au manque de formation des professionnels, mais aussi d'approfondir la singularité du vécu des enseignants confrontés à la scolarisation d'un jeune orphelin. Dans ces situations décrites comme marquantes, car confrontant à la finitude et suscitant une projection émotionnelle majorée, et les mobilisant tout particulièrement – notamment sur le plan émotionnel –, les enseignants s'ajustent. Ils confirment ainsi leurs capacités à mobiliser

des compétences didactiques comme relationnelles. Parallèlement, cette étude vient confirmer les recherches antérieures en ce qui concerne la nécessité de prendre en compte les besoins des élèves orphelins en raison de leur situation particulière (Clerc *et al.*, 2021).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barou, J. (2015). La figure de l'orphelin. *L'école des parents*, 616(5), p. 34-35.
- Blanpain, N. (2010). Perdre un parent pendant l'enfance : quels effets sur le parcours scolaire, professionnel et familial et sur la santé à l'âge adulte ? *Études et résultats*, n° 668, Violence et Santé en France : État des lieux.
- Clerc, J. (2020). Performances mnésiques chez des enfants orphelins : des difficultés spécifiques ? *Recherches familiales*, 17(1), p. 45-57.
- Clerc, J., Julier-Costes, M., Fawer Caputo, C. et Desombre, C. (2021). L'éducation inclusive à l'épreuve du décès parental : adaptation et poursuite de la scolarité chez des enfants orphelins. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 1(12), 89-90, p. 101-114.
- Cordier, G. (2008). L'enfant endeuillé : libre-propos. *Psychologue et éducation*, 3, p. 47-73.
- Desombre, C., Brasselet, C., Anegmar, S. et Durand-Delvigne, A. (2017). Mesure des attitudes à l'égard de l'unité locale pour l'inclusion scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43, p. 42-56.
- Dimery, E. et Templeton, S. (2021). Death, bereavement and grief: The role of the teacher in supporting a child experiencing the death of a parent. *PRACTICE*, 3(2), p. 146-165.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K. et Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), p. 125-134.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K. et Lytje, M. (2020). Loss in the family – A reflection on how schools can support their students. *Bereavement Care*, 39(3), p. 95-101.
- 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. (2018). Accompagner un enfant endeuillé : quel rôle pour les enseignants ? *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, 2018/1(132), p. 63-73.
- Fawer Caputo, C. (2019). *La mort à l'école : quelles conceptions du rôle chez les professionnels de l'enseignement ?* Thèse de doctorat, université de Genève.
- Fawer Caputo, C. et Cherblanc, J. (2022). *Mort et deuils en milieux scolaires : regards pédagogiques, cliniques et socioculturels*. Neuchâtel : Alphil-Presses universitaires suisses.
- Flahault, C., Dolbeault, S., Sankey, C. et Fasse, L. (2018). Understanding grief in children who have lost a parent with cancer : How do they give meaning to this experience? Results of an interpretative phenomenological analysis. *Death Studies*, 42(8), p. 483-490.
- Flammant, C., Pennec, S. et Toulemon, L. (2020). Combien d'orphelins en France ? Dans quelles familles ? *Recherches familiales*, 17(1), p. 7-21.

- Fondation ORCIP. (2017). *École et orphelins*, enquête. Repéré le 17 mars 2023 à https://www.fondation-ocirp.fr/app/uploads/2022/04/fondation_ocirp_brochure_enquete_2017.pdf
- Francis, V. et Kalubi, J.-C. (2022). Repères, axes phares, thématiques émergentes dans la recherche en éducation familiale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 50(12), p. 15-26.
- Gedda, M. (2015). Traduction française des lignes directrices COREQ pour l'écriture et la lecture des rapports de recherche qualitative. *Kinésithérapie, la revue*, 15(157), p. 50-54.
- Guigue, M. (2010). Présentation du dossier. Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27(1), p. 11-16.
- Hillis, S. D., Unwin, H. J. T., Chen, Y., Cluver, L., Sherr, L., Goldman, P. S., Ratmann, O., Donnelly, C. A., Bhatt, S., Villaveces, A., Butchart, A., Bachman, G., Rawlings, L., Green, P., Nelson, C. A. et Flaxman, S. (2021). Global minimum estimates of children affected by Covid-19-associated orphanhood and deaths of caregivers: A modelling study. *The Lancet*, 398(10298), p. 391-402.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), p. 411-424.
- Julier-Costes, M., Feige, C. et Grange, J. (2020). (Sur)vivre à la perte précoce de son (ses) parent(s) : expériences et répercussions de l'orphelinage. *Recherches familiales*, 17(1), p. 35-44.
- Kennedy, C., McIntyre, R., Worth, A. et Hogg, R. (2008a). Supporting children and families facing the death of a parent: Part 1. *International Journal of Palliative Nursing*, 14(4), p. 162-168.
- Kennedy, C., McIntyre, R., Worth, A. et Hogg, R. (2008b). Supporting children and families facing the death of a parent: Part 2. *International Journal of Palliative Nursing*, 14(5), p. 230-237.
- Kentor, R. A. et Kaplow, J. B. (2020). Supporting children and adolescents following parental bereavement: Guidance for health-care professionals. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(12), p. 889-898.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2016). La scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France : cadre général, principes de mise en œuvre, focus sur les élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), p. 293-316.
- Molinié, M. (2011). *Invisibles orphelins : reconnaître, comprendre, accompagner*. Paris : Éd. Autrement.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd., p. 235-312). Paris : Armand Colin.
- Tong, A., Sainsbury, P. et Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), p. 349-357.
- Toullec-Théry, M. (2021). *Un coenseignement comme réponse à une scolarisation inclusive : vers quelles transformations de pratiques. Transition et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Berne : Éditions SZH/CSPS.
- Valet, F.-F. (2010). *Renaitre orphelin*. Lyon : Chroniques Sociales.