Comprendre et soutenir les enseignants dans leur accompagnement d'élèves orphelins

Mathilde BAILLY(1), Maureen CLAPPE(2), Léo VENNIN(3), Elsa GUILLALOT(4), Jérôme CLERC(5)

(1) Univ. Grenoble Alpes, CNRS, PACTE, 38000 Grenoble, France, (2) Univ. Grenoble Alpes, CNRS, PACTE, 38000 Grenoble, France, (3) Univ. Grenoble Alpes, CNRS, PACTE, 38000 Grenoble, France, (4) Univ. Grenoble Alpes, CNRS, PACTE, 38000 Grenoble, France, (5) Univ. Grenoble Alpes, Univ. Savoie Mont Blanc, CNRS, LPNC, 38000 Grenoble, France

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9593

Résumé : En France, un élève par classe en moyenne est en situation d'orphelinage précoce. Néanmoins, à l'heure où l'école se veut plus inclusive, les dispositifs propres à l'accompagnement de ces élèves restent absents et la formation des enseignants sur ces thématiques est faible, voire inexistante. Dès lors, comment les professionnels de l'Education nationale s'organisent-ils pour prendre en charge cette problématique ? À partir d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de 24 enseignants et personnels éducatifs, l'article révèle une méconnaissance des enjeux liés à l'orphelinage et une mauvaise définition de cette notion au sein du milieu scolaire, qui participe de son invisibilisation. Il montre aussi comment les différents acteurs bricolent dans l'urgence des stratégies individuelles, qui reposent essentiellement sur leurs expériences vécues et sur des compétences relationnelles, plutôt que techniques. Pour cela, ils mobilisent différents registres d'action : celui de l'attention et de l'observation, de l'écoute, ainsi que de l'expérience et du vécu personnel. L'étude révèle par ailleurs des résistances quant à la mobilisation du registre d'écoute, accompagnées d'une tendance à déléguer à autrui la prise en charge des élèves orphelins. Par ces actions, les acteurs de l'Éducation nationale semblent chercher à se protéger au sein d'un univers professionnel où leur individualité est mobilisée comme outil de travail.

Mots-clés : élèves orphelins, enseignants, personnels éducatifs, accompagnement

Abstract : Orphanhood concerns one student per class in average in France. Yet, no specific support for these students exists and teachers receive only weak professional training if any. Thus, how do professionals of education manage to cope with such situations? Semi-structured interviews were run with 24 educational practitioners including teachers, which reveal that orphanhood is poorly known, loosely defined, and finally barely visible in educational contexts. The article also shows that those adults use individual ad-hoc strategies taping into their personal experiences et relational skills rather than one's technical competences. Different ways of acting are reported : paying attention and observing students, listening to students, making use of one's own personal experience. Yet, students' orphanhood gives rise to these professionals' resisting to listen to their students, as they declare that other professionals are more skilled in such a support. It seems that, by doing this, educational practitioners try to protect themselves in a professional context where individual skills are involved as professional tools.

Keywords : orphaned students, teachers, education professionals, support

1 Introduction

En 2015, environ 610 000 jeunes de moins de 25 ans, dont 250 000 mineurs, étaient en situation d'orphelinage, soit le fait de « perdre au moins un parent pendant l'enfance, l'adolescence voire au début de l'âge adulte » (Flammant, 2020, p. 1). Au lycée, en moyenne un élève par classe est concerné par cette situation, et le risque de devenir orphelin augmente avec l'âge de l'enfant (Flammant, 2020). L'orphelinage a un impact notable sur la scolarité des élèves concernés (OCIRP/IFOP, 2017), les orphelins étant légèrement moins nombreux à accéder aux études supérieures par rapport à la population générale (Blanpain, 2008). L'impact sur la scolarité de l'élève n'est cependant pas toujours négatif, un surinvestissement menant à une réelle réussite scolaire étant attestée par des témoignages d'orphelins devenus adultes (Le Normand *et al.*, 2024). Des effets multiples sur le fonctionnement psychologique ont par ailleurs été relevés dans la littérature internationale, d'ordre cognitif, affectif et relationnel (Berg *et al.*, 2014 ; J. Clerc, 2020 ; Kalantari & Vostanis, 2010 ; Mueller *et al.*, 2015 ; Salifu Yendork, 2020).

Dans ce contexte, la prise en compte de l'orphelinage comme facteur d'inégalités scolaires semble s'imposer. Flammant et collaborateurs qualifient même cette situation de « risque social » nécessitant une « aide de la collectivité » (2015, p. 7). Cependant, aussi bien à l'échelle de l'école qu'à celle de la société française, les orphelins sont invisibilisés et la thématique de l'orphelinage est souvent abordée comme un fait biographique détaché du monde social (Molinié, 2011 ; Valet, 2010). Ceci s'exprime notamment dans l'absence de recensement systématique des orphelins sur le territoire national, d'enquêtes précises sur l'origine sociale du ou des parents décédés, ou dans l'amalgame opéré entre enfants orphelins et enfants de parents divorcés dans les enquêtes sociologiques sur la famille (Blanpain, 2008 ; Fawer Caputo, 2019).

À l'école, les dispositifs propres à l'accompagnement des orphelins ou des élèves endeuillés sont très souvent absents, et la formation initiale et continue des personnels éducatifs et enseignants sur ces thématiques est faible voire inexistante (J. Clerc *et al.*, 2021 ; OCIRP/IFOP, 2017), cela étant également observé dans d'autres pays francophones (Fawer Caputo et Cherblanc, 2022). Cette situation entre en contradiction avec la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, qui introduit pour la première fois dans le code de l'éducation l'objectif « d'inclusion » de l'école (Mazereau, 2012, p. 10). Désormais, doivent être pris en considération au sein de l'institution scolaire les « besoins singuliers comme partagés » des élèves (Barry, 2018, p. 10). Cette loi s'inscrit dans un processus de transformation de l'école débuté dans les années 1970, en réponse à la massification scolaire alors en cours et la mise en lumière par les travaux sociologiques de Bourdieu, Passeron et Chamboredon, du rôle de l'école dans la reproduction sociale et la perpétuation des inégalités (F. Clerc, 2008 ; Dubet, 2020 ; Le Prévost, 2010). Concernant les enfants orphelins, la proposition de les considérer comme des élèves à besoins éducatifs particuliers a été formulée par différents chercheurs issus de plusieurs pays dont la France (J. Clerc *et al.*, 2023), le Cambodge (Serey *et al.*, 2011) et le Zimbabwe (Chitiyo *et al.*, 2008).

L'émergence de l'école inclusive implique également une transformation du rôle de ses acteurs, notamment des enseignants (Guibert et Le Corre, 2015). Dans le système éducatif où l'élève est devenu « sujet » (Dubet, 2020, p. 18), la légitimité de l'enseignant autrefois liée à son statut de sachant, pour le professeur de lycée, ou sa formation à l'école normale pour l'instituteur, est conditionnée aujourd'hui par sa capacité à approcher sa pratique de manière réflexive et à adapter sa pédagogie en fonction des besoins particuliers des élèves (Le Prévost, 2010 ; Yacine, 2016). Cette situation entraine une responsabilisation des enseignants en tant qu'individus : ces derniers doivent faire appel à leur propre subjectivité mais aussi à leurs compétences relationnelles, pour naviguer au sein d'une profession de plus en plus complexe où les missions se multiplient (Dubet, 2016 ; Fournier, 2016). Pour Lantheaume et Hélou, « la personne même de l'enseignant est éprouvée, mobilisée, transformée en ressources pour ses activités professionnelles » (2008, p. 78). Ainsi, cet article vise à expliciter les difficultés rencontrées par les acteurs de l'école à traiter la question du décès parental et ses conséquences, et mieux comprendre dans quelle mesure les situations dites d'orphelinage conduisent les enseignants et personnels éducatifs à penser différemment leurs rôles le cas échéant.

2 Méthodologie

2.1 Contexte de l'enquête

L'enquête a été menée par une équipe de sociologues et de politistes qui ont adopté une approche pluridisciplinaire dans une démarche compréhensive. Cette dernière vise à prendre au sérieux la parole des acteurs considérés, le vécu de ces derniers tel qu'ils le recomposent à travers la mise en récit de leurs expériences. Les entretiens utilisés dans cet article ont alors été conduits dans le cadre de l'évaluation du guide pratique *Être orphelin à l'école, mieux comprendre pour mieux accompagner* (2020) édité par la Fondation OCIRP[1] (*cf.* Encadré 1). L'enquête initiale avait pour objectif dans un premier temps de faire état du niveau de familiarité qu'entretiennent les personnels enseignants et éducatifs avec la thématique de l'orphelinage et de la mort en milieu scolaire, les appréhensions et questionnements que cela suscite chez eux, et leur manière de prendre en charge les élèves concernés. Dans un deuxième temps, l'accent a été mis sur la réception du guide par les personnels enseignants et éducatifs, afin de savoir s'il est susceptible de répondre à leurs besoins en tant qu'outil d'aide et d'information concernant la prise en charge d'élèves endeuillés ou orphelins[2]

[1] Organisme commun des institutions de rente et de prévoyance (ocirp. fr)

[2] Sur la réception du guide par les personnels enseignants et éducatifs, voir notamment le rapport de recherche remis à la Fondation OCIRP « Être orphelin à l'école », disponible à l'adresse suivante : https://www.academia.edu/126456619/Rapport_OCIRP_Etre_orphelin__\%C3\%A0_l\%C3\%A9cole

Encadré 1 Présentation du guide de la Fondation OCIRP

À la suite d'une demande de soutien, de formation et de mise à disposition de ressources émanant du corps enseignant, la Fondation OCIRP a soutenu la production du guide illustré de 20 pages *Être orphelin à l'école, mieux comprendre pour mieux accompagner*, édité en 2020. Ce dernier a été rédigé avec l'aide de plusieurs acteurs ayant une expertise sur la thématique par leur profession (pédopsychiatrie, psychologie, médecine, enseignement) ou leur appartenance à une association ou un collectif traitant du deuil ou de la protection de l'enfance. Le guide vise à informer les enseignants et personnels éducatifs (assistants scolaires, infirmiers, psychologues, etc.) sur ce qu'est l'orphelinage, tout en faisant des recommandations pour un meilleur accompagnement des élèves concernés. Y figurent des témoignages d'orphelins, des chiffres clés sur l'orphelinage, des conseils pratiques et des ressources pour comprendre l'impact du deuil sur l'élève et son comportement en classe, en fonction des âges.

2.2 Méthode d'enquête et d'analyse

Cette enquête qualitative repose sur la conduite d'entretiens semi-directifs menés par des sociologues, d'une durée moyenne d'une heure et demie. En raison de la sensibilité de la thématique, les entretiens n'ont pas débuté directement par le sujet de l'orphelinage. Les enquêtés se sont d'abord présentés, puis ont décrit leur travail quotidien, pour arriver progressivement aux situations d'orphelinage auxquelles ils ont été confrontés. Ils ont été interrogés par la suite sur les ressources mises en œuvre pour y faire face, avant d'être questionnés sur la pertinence du guide « Être orphelin à l'école », au regard de leurs pratiques et de leurs besoins.

Le sujet de l'orphelinage étant souvent méconnu, le format de l'entretien semi-directif a été privilégié afin de permettre aux enquêtés de s'exprimer librement sur la conception qu'ils en avaient et leur vécu. Cela leur a également ouvert la possibilité de se remémorer au fil de la discussion des situations d'orphelinage qu'ils n'avaient pas forcément identifiées en tant que telles jusqu'à présent. Le format de l'entretien était également propice à l'évaluation du guide, car les enquêtés ont pu le prendre en main et montrer précisément les passages qui les ont marqués.

2.3 Recrutement et profils des enquêtés

Le recrutement des enquêtés s'est déroulé dans l'Académie de Grenoble en mobilisant diverses ressources : le carnet d'adresse du Pôle pilote Pégase[3], la prise de contact spontanée avec les établissements scolaires du secteur, et notre réseau personnel. Au total, l'enquête repose sur 24 entretiens semi-directifs réalisés en 2024 auprès d'enseignants et de personnels éducatifs. Parmi les enquêtés, on compte deux enseignantes

[3] Aussi qualifié de « Pôle pilote de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation », il est financé sur la période 2020-2030 au titre de la troisième vague du Programme des Investissements d'Avenir (PIA3). Pégase a pour ambition de transformer les pratiques enseignantes de la maternelle au lycée pour renforcer l'apprentissage des savoirs fondamentaux (langage oral et écrit, mathématiques/informatique, respect d'autrui) et contribuer ainsi à réduire les inégalités sociales, territoriales et cognitives (polepilote-pegase.fr).

retraitées et six enseignants toujours en activité du premier degré, neuf enseignants du second degré dont une qui exerce également la position de principale de collège, une autre qui est aussi coordinatrice handicap et deux enseignantes remplaçantes. Ont aussi participé aux entretiens, deux infirmières scolaires en lycée, un conseiller principal d'éducation, deux éducateurs spécialisés intervenant dans le 2nd degré, une conseillère pédagogique et formatrice spécialisée sur le handicap, ainsi qu'une coordinatrice exerçant en réseau d'éducation prioritaire. Parmi les huit enseignants exerçant à l'école élémentaire, sept sont des femmes, alors que la parité est parfaite entre les 10 enseignants du secondaire. Concernant les six autres répondants du secondaire étant issus du personnel éducatif non-enseignant, on compte quatre femmes et deux hommes. Dans l'ensemble, 23 enquêtés sur 24 ont été confrontés à au moins une situation d'orphelinage au cours de leur carrière, et 14 ont déclaré avoir accompagné plusieurs orphelins. Deux enquêtées sont par ailleurs elles-mêmes d'anciennes orphelines.

Le tableau 1 reprend les principales caractéristiques démographiques des personnes rencontrées.

Tab. 1 : Caractéristiques principales des enquêtés en nombre et en pourcentage. Grille de lecture : sur les 24 participants à l'étude, 66,67 % sont des femmes.

Nombre de participants	24		
		Nombre	%
Genre	Femmes	16	66,67
	Hommes	8	33,33
Années d'ancienneté dans la profession	Moins de 10 ans	6	25
	Entre 10 et 20 ans	10	41,67
	Plus de 20 ans	8	33,33
Niveau d'enseignement/d'exercice	Primaire	8	33,33
	Secondaire	16	66,67
Catégorie d'établissement	Privé	5	20,83
	Public	19	79,17
Etablissement en Réseau d'Education prioritaire (REP)	Oui	7	29,17
	Non	17	70,83

3 Les limites à l'accompagnement des orphelins en milieu scolaire

3.1 Des représentations multiples de l'orphelinage

Les termes « Orphelins » et « Orphelinage » sont peu utilisés par les enquêtés, sauf par mimétisme de l'enquêteur. À la place, ils ont recours à des euphémisations, comme le fait d'avoir « Perdu » un parent. Le concept d'orphelinage suscite chez certains de l'étonnement voire de l'hostilité, car il est perçu comme étrange, inapproprié, voire stigmatisant. C'est le cas notamment de Maud[4], infirmière scolaire du secondaire qui

[4]Tous les prénoms ont été modifiés.

dit le trouver « Très moche » et suggère de le remplacer, le terme « Orphelin » étant perçu comme stigmatisant par cette dernière. Jean, professeur de philosophie, questionne quant à lui la formation du mot « Orphelinage ». Pour lui, le suffixe « -Age » impute au terme une logique volontariste, comme le « Mariage » ou le « Jardinage », qui est contradictoire avec la situation d'orphelinage subie par l'élève. Quant à Myriam, professeure des écoles retraitée, elle associe ce terme aux abeilles ayant perdu leur reine, seule occurrence du mot qu'elle ait trouvé en ligne.

Bien que la majorité des enquêtés se déclarent familiers avec le terme « Orphelin », beaucoup admettent que cela signifiait pour eux, avant d'avoir lu le guide, un enfant dont les deux parents sont décédés : cette situation est certes un cas de figure identifié dans la littérature sous l'appellation d'orphelin absolu (Valet, 2010), mais elle concerne moins de dix pour cent des enfants orphelins français (Flammant *et al.*, 2020). Lorsque Huguette, professeur d'anglais, se remémore les élèves endeuillés qu'elle a rencontré dans sa carrière, elle mobilise la notion d'orphelinage pour désigner leur situation, même lorsque ces derniers n'ont perdu qu'un seul parent, ce qui atteste de sa bonne compréhension du terme. Cependant, lorsqu'elle évoque le cas d'un garçon dont les deux parents sont décédés, elle explique qu'il est devenu « carrément orphelin » afin d'appuyer la gravité de sa situation, témoignant de la prédominance dans son imaginaire de l'orphelin comme un enfant sans parent. Ce constat s'applique également à Mélanie, enseignante de mathématiques remplaçante au collège, elle-même orpheline d'un seul parent (orpheline dite exclusive, *cf.* Valet, 2010). Elle explique ainsi : « Pour moi, je n'étais pas orpheline déjà à l'époque, parce qu'orphelin, comme on voit dans les films, c'est souvent quand on a perdu deux parents ». Cet imaginaire prend aussi racine dans le dénombrement fait en France des orphelins, ces derniers n'étant réellement reconnus au sein des statistiques de protection de l'enfance qu'à travers la comptabilisation des pupilles de l'Etat, soit quand ils n'ont plus de parent vivant (Jung, 2018).

À l'inverse, Laetitia professeure d'éducation musicale, ne fait pas le lien entre l'orphelinage et le décès des parents, l'associant plutôt aux enfants abandonnés, placés, ou vivant dans des pays en guerre. Cette représentation renvoie à un ailleurs exotique, comme si la problématique de l'orphelinage n'était plus d'actualité en France ou marginale, situation paradoxale car elle déclare que son conjoint est lui-même orphelin. Il est vrai que la proportion d'enfants et adolescents qui sont orphelins en France (à peine 2 % des personnes mineures) est moindre que ce qu'elle est dans certains autres pays (le Ghana compte par exemple 1,1 million d'enfants orphelins pour une population totale de 34 millions de personnes, *cf.* Salifu Yendork, 2020) : pour autant, le décès parental y concerne quand même près de 250 000 personnes mineures comme indiqué plus haut, ce qui atteste de la réalité étendue de ce phénomène. Pierre, professeur de lettres au lycée, fait un rapprochement similaire en établissant un lien entre orphelinage et seconde guerre mondiale, ce qui renvoie la notion à un temps révolu. Sa représentation de l'orphelin est également romanesque, il mentionne spontanément au cours de l'entretien le livre *Sans famille* de Hector Malot, roman de 1878 relatant les aventures de Rémi, abandonné par ses parents. Cette vision s'inscrit dans une tradition de la littérature enfantine française ayant émergé au XIX^{e} siècle et mettant en avant le figure de l'orphelin, tendance encore prégnante aujourd'hui (Martine, 1996).

Jean, professeur de philosophie, propose quant à lui une définition faisant état d'un abandon symbolique, celui du système éducatif laissant pour compte certains élèves, malgré un objectif d'inclusion et d'égalité des chances : « J'imaginais peut-être une enquête sur l'abandon, l'institution scolaire qui abandonne certains enfants. Dans le suivi scolaire, il y a les décrocheurs qu'on laisse à la dérive ».

3.2 Une organisation bricolée

Si les enquêtés témoignent d'un intérêt certain pour les enjeux liés à l'orphelinage, aucun d'entre eux n'a suivi de formation sur le sujet, une situation déjà constatée dans l'enquête OCIRP/IFOP (2017). Cette situation conduit à un ensemble de « bricolage(s) insatisfaisant(s) », renvoyant à l'expression employée par Katz *et al.* (2021), afin de décrire la manière dont les enseignants doivent composer avec peu de ressources et innover dans le but de prendre en charge les élèves à besoins éducatifs particuliers (p. 104). Il est également intéressant de noter la disparité de genre au niveau du profil des acteurs de l'Éducation nationale ayant accepté de se prêter au jeu de l'entretien, suggérant que le thème de la prise en charge de l'orphelinage en milieu scolaire mobilise plus les femmes que les hommes[5] (J. Clerc *et al.*, 2021).

Bien que les enquêtés mentionnent l'existence d'un recensement administratif des représentants légaux des élèves au sein de leur établissement, il n'existe aucun moyen de distinguer les familles monoparentales de celles où un parent est décédé. Face à ce constat, Maud, infirmière scolaire, a décidé de recenser elle-même les orphelins scolarisés dans son établissement d'exercice, afin d'adapter sa posture professionnelle et leur offrir un suivi plus individualisé. Plusieurs enquêtés relèvent des problèmes de transmission des informations relatives à la santé et la vie privée des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire, notamment entre l'administration et les enseignants, ce qui complique leur accueil en classe. Cette situation se présente aussi bien lorsqu'un élève est orphelin de longue date que quand la situation vient de se produire, comme cela a déjà été rapporté dans la littérature sur l'orphelinage en milieu scolaire (J. Clerc *et al.*, 2021 ; OCIRP/IFOP, 2017). Lorsque l'information ne leur est pas fournie par leurs collègues, le parent restant ou l'élève concerné, les enseignants se retrouvent informés « Par hasard », comme l'explique Myriam, professeure des écoles retraitée. Ces constats justifient que l'on associe les familles aux dispositions prises dans les établissements scolaires, en traitant la question de l'orphelinage sous un angle écosystémique (J. Clerc, 2018 ; J. Clerc et Julier-Costes, 2024).

Les enquêtés rapportent une absence de dispositif clair au sein de leur établissement quant à l'accueil des élèves orphelins. Audrey, directrice et professeure des écoles explique : « Il n'y a pas de protocole d'école autour de cette question. C'est plutôt chaque enseignant, en fait, qui le gère [...] C'est plutôt une réflexion personnelle », ce qui renvoie la gestion de l'orphelinage en classe à la notion de liberté pédagogique. Chez les enseignants rencontrés, plusieurs initiatives ont été prises afin de prendre en compte cette situation familiale. Dans l'enseignement primaire, certains exercices sont adaptés, comme celui de la création d'un arbre généalogique par l'élève. Myriam a demandé à garder l'année suivante une élève orpheline au sein de sa classe, afin

[5] Ce résultat est cependant à nuancer, car la part d'hommes et de femmes chez les acteurs rencontrés et en fonction de leur profession correspond à la tendance nationale (DEPP, 2023).

de lui garantir un cadre d'apprentissage stable. Christelle et Julie font attention à ne pas demander la signature des deux parents lorsque la situation se présente. Des enseignantes laissent le choix aux élèves orphelins d'offrir un cadeau pour la fête des mères ou des pères. Dans d'autres cas, la fête est supprimée, ce qui s'est produit à l'échelle de l'école entière pour Julie, et deux fois dans la carrière de Myriam. Ces deux enquêtées ont par ailleurs été contraintes de composer avec des parents d'élèves mécontents à la suite de cette annonce :

> Il y a une mère scandalisée qui a dit, "je ne comprends pas, ce n'est pas une raison, ce n'est pas parce que cet enfant a perdu sa mère que vous ne devez pas faire la fête des mères". Ça, ça m'avait un peu interloquée. Et je lui avais dit, "vous savez, ce n'est pas facile pour nous non plus. Vous feriez quoi, vous, à notre place ?" […] Donc c'est très délicat vis-à-vis des parents. (Myriam, professeure des écoles retraitée)
>
> Et d'ailleurs, moi, la première réunion de rentrée que j'ai eue quand je suis arrivée dans cette école, j'ai une famille […] qui commence à revenir sur le fait qu'il n'y a pas de cadeau pour la fête des pères et la fête des mères, et que pour sa fille, c'est vraiment hyper douloureux et que c'est une injustice, etc. Et donc moi, de lui dire qu'en fait, "nous, c'est une décision de l'école qui a été prise pour faire face à des événements marquants qui sont survenus. Puis moi, dans la classe, vous le savez, j'ai deux enfants, deux élèves qui ont leur papa qui est décédé. Voilà. N'hésitez pas, vous, avec votre fille, un samedi, à préparer la fête des pères et demandez à son papa de préparer la fête des mères. Vous pouvez le faire chez vous. Mais là, à l'école, c'est ce qui a été décidé". Et elle a vachement insisté, en fait. Elle disait, "ben non, je comprends pas, en fait. Moi, je trouve ça vraiment pas juste pour elle". (Julie, professeure des écoles dans le public)

Les enseignants du secondaire rencontrés laissent la possibilité aux élèves orphelins de sortir de cours lorsqu'ils en ont besoin, s'inscrivant dans la logique d'une année blanche[6], comme cela a pu être proposé dans la littérature. Certains proposent de repousser des évaluations, font preuve de bienveillance en cas de tricherie, quand d'autres ont à cœur de maintenir les exigences scolaires tout en indiquant valoriser les efforts de ces élèves, ce qui a aussi été rapporté par des enseignants du primaire. D'autres adoptent des gestes plus symboliques, comme organiser l'écriture d'une carte collective pour le retour de l'élève, ou se rendre à la sépulture du parent décédé, ce qu'ont fait Huguette, professeure d'anglais au collège et Christelle, professeure des écoles à la retraite.

Malgré le manque de dispositifs propres à l'accompagnement des enfants et adolescents orphelins, les enquêtés témoignent d'une bonne connaissance des ressources mobilisables pour répondre aux besoins de leurs élèves. Il apparaît cependant une disparité dans les réponses et adaptations proposées, qui traduit la latitude laissée aux professionnels en l'absence de dispositifs clairement établis. Que ce soit dans l'enseignement

[6] Cette notion renvoie à un « temps pour errer et/ou ne rien faire de particulier », laissé à l'orphelin afin de favoriser le travail de deuil (J. Clerc *et al.*, 2021, p. 111).

secondaire ou primaire, les acteurs mentionnent par ailleurs les psychologues de l'Education nationale et les infirmières scolaires comme des acteurs clés pour s'informer sur la prise en charge des orphelins, ou pour rediriger ces derniers. Néanmoins, bien que ces professionnels se montrent disponibles en cas d'urgence, ils sont rarement présents au sein des établissements au regard de l'étendue de la zone géographique sur laquelle ils interviennent. Myriam, professeure des écoles retraitée explique : « On pouvait faire appel aux médecins scolaires, à la psychologue scolaire, mais ils sont tellement débordés, [...] souvent, je me suis débrouillée seule face à ça, ou avec des collègues ». Lorsque la situation d'orphelinage entraîne des troubles ou des problèmes de santé nécessitant un accompagnement adapté, les enquêtés expliquent que la direction peut aussi décider, en concertation avec les différents acteurs de l'Education nationale, de mobiliser des dispositifs non-spécifiques à l'orphelinage, tels que le projet d'accueil individualisé (PAI) ou le plan d'accompagnement personnalisé (PAP).

3.3 Une mise en concurrence des thématiques prises en charge par l'école

Les ressources des acteurs scolaires étant limitées, leurs missions multiples, et certaines situations du quotidien à gérer plus pressantes que d'autres, une mise en concurrence des thématiques sur lesquels ils interviennent s'opère, faisant passer celle de l'orphelinage au second plan. Barry décrit l'école actuelle comme un espace « hypercomplexifié » depuis les lois du 11 février 2005 et du 8 juillet 2013, sur l'intégration des élèves en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers, au sein des classes ordinaires (2018, p. 11). Ce constat est partagé par plusieurs enquêtés, dont Laetitia, professeur d'éducation musicale :

> Vous savez, on a passé un cap spécial dans les années 2000 quand la loi est passée sur l'école inclusive [...] on a commencé à se sentir un peu plus éducateur, un peu plus médecin, un peu plus tout ça par des dérives de fonctionnement. [...] Et du coup, c'est difficile après de retrouver la frontière entre l'enseignant et le thérapeute.

Les enquêtés témoignent de difficultés à prendre en compte les besoins de ces élèves qui sont en nombre croissant au fil des années[7]. Claire, enseignante contractuelle dans le secondaire et coordinatrice handicap, parle de collègues épuisés par la réforme du choc des savoirs et ne voulant pas avoir du travail en plus, qui la fuyaient lorsqu'elle venait parler d'aménagements. Béatrice, formatrice d'enseignants spécialisée sur le handicap, fait état de collègues « Pas disponibles psychiquement » et en manque de temps pour rendre leurs cours plus accessibles. Myriam, professeure des écoles retraitée, mentionne les heures passées à monter des « Tas de dossiers » afin d'obtenir des auxiliaires de vie scolaire pour ses élèves, parfois en vain. Le poids de ces témoignages est appuyé par la pléthore de problématiques à gérer au quotidien dont les enquêtés font le récit :

> En tant qu'enseignante, il y a des problématiques d'ordre pédagogique, c'est-à-dire ce questionnement incessant de comment je fais pour lisser

[7] Sur le seul cas de l'enseignement du premier degré, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire a augmenté de 83 % entre 2006 et 2017 (Katz *et al.*, 2021).

> les inégalités entre les élèves, comment je fais pour prendre en charge les difficultés scolaires, quelles adaptations je peux mettre en place pour tel ou tel élève, comment assurer aussi leur bien-être, […] comment mettre en place l'environnement optimal pour qu'ils puissent tous apprendre à leur rythme, prendre confiance, grandir. (Audrey, professeure des écoles et directrice d'un établissement public).

Audrey pointe également du doigt la tendance à faire reposer sur l'école des missions autrefois prises en charge au sein des familles, comme « Faire l'éducation à la sexualité, aux médias, à l'information, à Internet, à être poli, à se respecter, à gérer [ses] émotions ». Les acteurs rapportent aussi des relations parfois tendues avec les parents d'élèves, ce qui entrave l'exercice de leur fonction. Ces derniers sont notamment accusés de remettre en cause les choix pédagogiques et l'autorité des enseignants, Myriam les qualifiant même de « Consommateurs de l'école ».

La fatigue des personnels éducatifs et enseignants, couplée à un manque de moyens malgré des injonctions à l'inclusion, et la multiplication des problématiques prises en charge au sein de l'école, entraînent un surinvestissement des acteurs, pouvant aller jusqu'à une réelle souffrance au travail (Boujut *et al.*, 2020 ; Katz *et al.*, 2021). Erwann, conseiller principal d'éducation en lycée privé, parle d'un « métier éponge » qu'il ne pense pas exercer encore longtemps. Il dénonce le manque d'attention apporté au bien-être des agents éducatifs, discours qui rejoint celui de Laetitia et aussi celui de Pierre, professeur de lettres. Dans ce contexte, le sujet de l'orphelinage ne devient qu'une problématique parmi tant d'autres, qui tend à passer au second plan en fonction des urgences. Un constat similaire est fait par Jung (2018) concernant la prise en compte de l'orphelinage par les acteurs de la protection de l'enfance.

4 Mobiliser des compétences relationnelles pour accompagner les orphelins

4.1 Registre de l'attention et de l'observation

L'enquête auprès des acteurs de l'Education nationale nous a permis d'identifier trois registres professionnels, fondés sur des compétences relationnelles dans la prise en charge des élèves orphelins : ils relèvent de l'attention et de l'observation ; de l'écoute ; de l'expérience et du vécu. Ces registres, déjà identifiés dans la littérature sur le deuil à l'école (Fawer Caputo, 2018 ; Flahault *et al.*, 2022), ne sont pas exclusifs et peuvent être mobilisés par un même individu selon les situations.

Le registre systématiquement mobilisé par les acteurs rencontrés, que ce soit par les personnels éducatifs ou les enseignants, est celui relevant des domaines de l'attention et de l'observation. Lorsque la situation d'orphelinage est connue, et encore plus lorsque le décès est récent et que la mort est non-naturelle ou soudaine, les acteurs déclarent porter une attention particulière au comportement de l'élève et à la manière dont ses camarades le traitent. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants sont principalement observateurs lorsque le jeune est en classe, ce moment étant celui où ils le voient le plus. C'est le cas notamment de Pierre, qui se préoccupe de l'impact du deuil sur la scolarité d'une de ses élèves :

> Je pense à la jeune fille qui a perdu son père pendant l'année. Je suis attentif à son évolution, parce qu'au premier trimestre, je la voyais complètement ahurie. Tout le temps, avec le regard qui partait dans tous les sens, incapable de se concentrer trois minutes sur quelque chose, toujours à discuter avec le voisin. […] Sur le troisième trimestre, on sent qu'elle a pris du recul, de la maturité, et que ça va quand même beaucoup mieux.

Dans l'enseignement primaire, cette attention n'est pas cantonnée aux moments de classe, mais s'étend aux récréations auxquelles les enseignants participent. Christelle, professeure des écoles retraitée explique par exemple avoir été particulièrement attentive à la manière dont les élèves interagissaient avec un de ses élèves, dont le père a été assassiné : « À la récré, je regardais qui était avec lui, si les autres n'étaient pas tous autour de lui à vouloir savoir ce qui s'est passé ou à lui parler de ça ». Myriam, également enseignante retraitée, explique avoir joué un rôle d'intermédiaire entre une élève orpheline et ses amis, après s'être rendu compte qu'elle se faisait harceler : « À la récré, j'ai fait venir discrètement ses meilleurs amis avec qui elle jouait. Je leur ai exposé un petit peu le problème pour qu'ils s'entraident ».

Le fait de vouloir maintenir une posture d'observateur attentif mais discret est aussi un moyen pour certains acteurs de ne pas aborder frontalement le sujet de la mort et du deuil. Dans un premier temps, cela s'explique par la volonté de respecter le souhait de certains élèves de ne pas en parler à l'école. C'est le cas d'une élève de Denis, professeur d'histoire géographie en lycée public qui « N'en a jamais parlé spontanément », constat appuyé par celui de Julie, professeure des écoles : « Les enfants, ils n'ont pas envie d'en parler, la plupart de ce que j'ai pu voir […] et même ils sont gênés quand ils voient le parent restant qui est là, qui pleure ».

Dans un second temps, la posture d'observateur permet de limiter les impairs. Les enquêtés conçoivent la mort comme une thématique sensible et dont une mauvaise approche peut avoir de lourdes conséquences sur les élèves concernés pour deux raisons principales. La première est le risque d'aggraver l'épreuve qu'est en train de traverser l'élève à cause de paroles indélicates. Laetitia, professeure d'éducation musicale dans un collège privé explique : « On fait un métier où on peut laisser des séquelles graves à vie chez un enfant. Selon la phrase qu'on va dire, selon l'intonation de notre voix, le moment où on va le dire ». Ce faible sentiment de compétence lorsqu'il s'agit d'aborder le thème du deuil avec les élèves est appuyé par le discours de nombreux enquêtés qui rappellent ne pas être psychologues, sous-entendant qu'ils ne détiennent pas les « Clés » nécessaires pour en parler de manière juste, pour reprendre l'expression de Laetitia.

Cette impression est confirmée par les résultats de l'enquête IFOP sur la mort à l'école (2021). À la question sur la légitimité à parler de la mort à l'élève, 60 % des enseignants jugent qu'ils sont mal placés pour aborder ce thème (et 53 % des parents d'élèves ont la même opinion à leur sujet), alors qu'ils sont 90 % à penser que le personnel de santé scolaire est bien placé pour le faire, et 92 % lorsqu'il s'agit du personnel de santé extérieur à l'établissement (IFOP, 2021). Cette tendance à vouloir laisser les personnes qualifiées prendre en charge les élèves s'explique également par

une volonté, chez les enseignants, de se protéger des critiques qu'ils anticipent de la part de l'inspection, de leurs collègues, des parents ou encore des « professionnels du psychisme » (Morel, 2012, p. 146).

Notons ici que le souci de ne pas aggraver la situation par manque de compétences spécialisées, compétences qui seraient l'apanage des psychologues, traduit chez les enseignants rencontrés une perception de leur pouvoir d'accompagnement limitée, et peut-être de ce fait erronée. Le soutien psychologique de niveau 2 mis en œuvre par des professionnels non-psychologues (enseignants, travailleurs sociaux, etc.) peut en effet avoir des effets bénéfiques même si ceux-ci sont de nature plus implicite (Chambon et Marie-Cardine, 2019). De plus, une relation chaleureuse établie par des enseignants vis-à-vis de leurs élèves peut avoir des vertus thérapeutiques (diminution de l'anxiété/dépression) aussi bonnes qu'une relation psychothérapeutique, et ce encore un an après arrêt de ces deux types d'interventions (Strupp et Haddeley, 1979). Les résultats que nous rapportons semblent ainsi marqués par une sous-estimation par les enseignants de leur pouvoir d'agir auprès de leurs élèves orphelins, et l'on peut penser qu'une position davantage capacitante de l'institution scolaire à leur égard pourrait les aider à être davantage proactifs et confiants dans leur capacité à accompagner ces élèves efficacement.

La deuxième raison expliquant la tendance chez les enquêtés à maintenir une position d'observateur, relève d'une volonté de traiter l'élève orphelin comme les autres, afin d'éviter qu'il soit stigmatisé par ses camarades ou qu'il se sente pris en pitié par l'adulte. Jean, professeur de philosophie dans un lycée public témoigne à ce sujet : « Je pense que c'est important de ne pas submerger le jeune d'autres émotions qui ne sont pas les siennes, qui viennent redoubler déjà les siennes ». Les discours des acteurs révèlent donc une volonté de maintenir un cadre de normalité au sein de l'établissement, qui est permis par une observation attentive mais discrète de l'élève. De cette manière, ce dernier n'est pas ramené à sa situation d'orphelinage, à laquelle il retourne dès qu'il rentre chez lui (Fawer Caputo, 2018). Cette situation illustre aussi le dilemme de l'école inclusive et les injonctions contradictoires auxquelles sont confrontés ses acteurs ; bien qu'il soit important de prendre en compte les particularismes de chacun, en rompant le principe d'égalité de traitement, l'enseignant renvoie l'élève à sa différence (Mazereau, 2014). Peut-être peut-on lire également, dans cette approche toute en « retenue », l'expression du référentiel d'égalité au sens où l'entend le modèle républicain français, même si, par définition, ce dernier n'est pas nécessairement mentionné en tant que tel par les acteurs éducatifs. Ce référentiel irriguerait la manière dont ces derniers se représentent le cadre normatif inhérent à l'enseignement public, censé garantir non seulement l'égalité de traitement mais aussi l'apprentissage de cette égalité par « abstraction des différences » (Habermas, 1998).

Les enseignants sont par ailleurs plus nombreux que les autres personnels éducatifs à mentionner une volonté de ne pas stigmatiser les élèves orphelins. Cela peut s'expliquer par l'existence d'une culture professionnelle enseignante reposant historiquement sur le principe « d'égalité de traitement entre élèves » (Katz *et al.*, 2021, p. 102). Le cadre dans lequel interviennent les enquêtés constitue également un élément de réponse. Alors que les enseignants rencontrent régulièrement leurs élèves dans un contexte de

classe, qui n'est pas propice à une discussion sans attirer l'attention des camarades, le cadre plus protégé du bureau d'un conseiller principal d'éducation ou d'une infirmière scolaire facilite les confidences discrètes. Ce constat fait, dans tous les cas, état d'un tabou présent autour de la thématique de la mort, en milieu scolaire comme plus largement dans la société (J. Clerc, 2018), qui plus est lorsqu'il s'agit du décès d'un parent, ce sujet étant perçu, que ce soit par les enseignants ou les élèves, comme devant être abordé en privé (Labrell et Pêcheux, 2022).

4.2 Registre de l'écoute

Le deuxième registre relève de l'écoute. Cette compétence est investie notamment par le personnel éducatif, comme Maud, infirmière qui a rencontré de nombreux orphelins au cours de sa carrière. Elle fait état de peu de tabous concernant le sujet de la mort, chose qui peut s'expliquer par sa formation et son expérience en gériatrie avant de devenir infirmière scolaire. Elle déclare un fort sentiment de compétence concernant la prise en charge de ces élèves, étant habituée à ce qu'ils viennent se confier à elle :

> Il y a des moments on ne peut rien faire, on est juste là à l'écouter pleurer, on est juste à côté, on ne peut rien. Il y a des séances où ils viennent et on sait qu'on ne va pas parler. Juste l'élève va pleurer et ça va tellement l'épuiser qu'il va s'endormir après.

Le témoignage de Maud fait écho aux observations de Selponi (2015). Celui-ci démontre en effet que l'intégration des infirmières au sein de l'institution scolaire s'accompagne d'une diminution des actes de soin sur le corps des individus. Les infirmières compensent cette situation en se saisissant de l'écoute comme d'une forme de soin à part entière, dont la finalité est de permettre une remise au travail de l'élève, faisant de cet acte une « activité d'adaptation sociale » (Selponi, 2015, p. 237).

Bien que les autres acteurs éducatifs rencontrés mobilisent aussi le registre de l'écoute, ils ne sont pas aussi à l'aise quant à la position qu'ils occupent vis-à-vis des élèves endeuillés. Aurélie, éducatrice spécialisée en lycée professionnel privé, fait ainsi part d'un besoin de « Remettre de la distance » par rapport à la situation, lorsque des cousins viennent se confier sur le suicide de leur grand-père. Erwann, conseiller principal d'éducation dans un lycée privé, parle d'une « Violence infinie » quand des élèves lui confient le décès d'un parent. Les enseignants du secondaire ayant mobilisé le registre d'écoute témoignent d'un inconfort similaire, d'autant plus que les confidences des élèves tendent à se faire lorsqu'ils craquent en classe. La situation est parfois déclenchée par le sujet étudié : lors d'un cours de philosophie sur la mort dans le cas de Jean, d'un cours sur le lien social pour Benoit, professeur de sciences économiques et sociales, et pendant l'écoute d'une chanson, pour Laetitia, professeure d'éducation musicale. Quant à Pierre, professeur de lettres, il rapporte que cela est survenu après une phrase malencontreuse auprès d'un élève qui avait encore oublié ses affaires et dont la mère gravement malade allait mourir : « Je lui disais "vous auriez pu demander à votre maman de faire votre sac pour vous hier soir quoi", une petite blague pas bien maline ».

Dans ces exemples, les enseignants ont découvert par la même occasion la situation de l'élève. Cette première confidence ouvre alors la possibilité d'alerter leurs collègues et de rediriger l'orphelin vers la psychologue ou l'infirmière scolaire, voire vers des structures externes quand cela est possible. Guibert et Le Corre (2015), font un constat similaire en évoquant la tendance des enseignants du secondaire, avant la loi de 2005, à déléguer la prise en charge des élèves en situation de handicap à des professionnels spécialisés sur la question et externes à l'école. Dans le cas des orphelins, confier leur accompagnement à autrui permet dans un premier temps de recentrer le rôle des enseignants sur l'enseignement disciplinaire, une pratique déjà observée dans la littérature sur l'orphelinage et le deuil en milieu scolaire (J. Clerc *et al.*, 2021 ; Fawer Caputo, 2019), mais aussi plus largement dans celle sur la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers (Katz *et al.*, 2021).

Dans un second temps, en déléguant cette tâche à des acteurs qu'ils jugent plus compétents sur la question, les enquêtés se préservent au sein d'un univers professionnel où les émotions sont devenues un « Outil de travail », comme l'explique Laetitia. Pour Jung (2020), l'absence de « références professionnelles pour penser la situation de l'orphelinage et la manière de l'accompagner » crée une situation renvoyant les acteurs à leur propre(s) rapport(s) à la mort, vision(s) du monde, crainte(s) et émotion(s) (p. 69-70). Une telle situation crée un « contexte où est mise en jeu l'individualité propre et non l'identité professionnelle », ce qui signifie qu'en cas d'échec dans la prise en charge, comme lorsqu'une maladresse est commise, ce n'est pas le professionnel qui se retrouve en faute mais l'humain (Jung, 2020, p. 70). Ce constat se rapproche de celui effectué par des chercheurs dans le cadre de l'éducation à la santé à l'école (Cury *et al.*, 2017). Cette dernière, qui invite à une relation plus « horizontale » entre professeurs et élèves, participe à une « transformation de l'identité professionnelle » enseignante, qui peut susciter de l'inconfort (Cury *et al.*, 2017, p. 99). Dès lors que la pratique à développer touche à une « intervention sur soi et sur le monde », soit à l'individualité de l'enseignant plutôt qu'aux savoirs qu'il transmet, cela génère des difficultés chez ce dernier (Berger *et al.*, 2009, p. 61).

Les entretiens ont révélé que le registre d'écoute est également mobilisé avec le parent d'élève restant. Julie, professeure des écoles, rapporte des conversations avec une mère veuve faisant part de sa tentative de reconstruction : « Elle me disait combien c'était dur pour elle de se relever, de retrouver le goût de vivre ». Odile, professeure des écoles, explique être surtout touchée par la détresse des parents. Elle parle de mamans vivant le deuil de manière « Un peu guerrière », mais qui s'effondrent parfois devant elle, arguant que « Ça leur fait du bien de craquer ». Bien que le contact entre les parents d'élèves et les enseignants soit plus fréquent à l'école élémentaire, des acteurs de l'enseignement secondaire rapportent des situations similaires. Mélanie, enseignante en mathématiques dans un collège, mentionne un papa ayant « Besoin d'être rassuré ». Caroline, professeure de SVT dit essayer d'avoir une « Oreille un peu attentive » lorsqu'elle discute avec un parent veuf. Benoit évoque quant à lui les nombreuses discussions qu'il a eues avec un élève et sa mère, autour « D'enjeux affectifs, symboliques et financiers », la poursuite d'étude du jeune étant permise par l'assurance-vie du père décédé.

4.3 Registre de l'expérience et du vécu

Le dernier registre s'appuie sur l'expérience et le vécu des acteurs de l'Education nationale. Sur l'ensemble des enquêtés rencontrés, deux enseignantes ont été confrontées à la perte d'un parent pendant l'enfance ou au cours de l'adolescence. Odile, professeure des écoles, explique que « C'est ce vécu-là aussi d'orpheline qui fait qu'on est… Oui, plus touchés et sensibles à cette question et qu'on est plus à même de trouver les ressources ». Pour elle, comme pour Mélanie, professeure de mathématiques au collège, s'appuyer sur le vécu d'orpheline est un moyen de corriger des expériences négatives qu'elles ont vécues pendant leur scolarité, ou auxquelles des membres de leur fratrie ont été confrontés. Odile dénonce ainsi l'attitude des enseignants de ses sœurs, qui n'ont pas pris en compte leur statut d'orphelines : « Je pense que c'était propre à l'époque, de dire, "Oui, tout le monde doit rentrer dans le moule" ». Mélanie dénonce de son côté les phrases « Toutes faites » qu'elle a entendues d'enseignants, erreur qu'elle tente de ne pas reproduire : « J'ai deux élèves qui ont perdu leur maman, deux frères. Clairement, je ne suis pas allée leur dire "toutes mes condoléances". Par contre, peut-être quelque chose de plus personnel ». Lors de l'entretien, Mélanie souligne aussi une distance séparant les élèves et les enseignants. Pour elle, le fait que ces derniers soient cantonnés à un rôle purement éducatif qui implique une retenue émotionnelle vis-à-vis de l'élève, entre en contradiction avec la prise en charge des orphelins, qui nécessite une approche plus humaine et individuelle.

Le registre du vécu n'est pas propre aux enseignantes orphelines, d'autres acteurs font appel à leurs expériences de vie dans leur pratique professionnelle. Myriam explique par exemple que son expérience de mère célibataire est à l'origine du choix de ne pas proposer l'exercice de l'arbre généalogique individuel à ses élèves :

> Parce que moi, j'étais touchée vraiment par ça [l'orphelinage], comme mon fils ne voyait pas son père. Donc si ça se trouve, je n'aurais pas eu cette vie-là, peut-être que j'aurais commis des impairs, vous voyez. Donc tout ça, à l'école, ça va beaucoup avec le ressenti des enseignants, avec notre histoire et plein de choses. Nos sensibilités aussi. L'expérience, plein de choses.

Bruno, éducateur spécialisé dans un lycée professionnel, explique avoir été confronté plusieurs fois dans sa vie à la mort, expérience qui lui permet de se sentir « Un peu plus armé » et « Outillé de [sa] personne », lorsqu'un jeune lui annonce que sa mère est décédée. Fort de cette expérience, il interagit aisément avec lui : « Je lui parle comme je parle maintenant ». Julie, professeure des écoles, mobilise l'expérience de la perte brutale et récente de son père dans la manière d'aborder le sujet du deuil avec ses élèves et avec des parents veufs. Avant de vivre cet événement, elle explique avoir eu « Un truc un peu de pitié, ou de pudeur » quand il s'agissait de parler avec des personnes endeuillées, attitude qui d'après elle est moins présente aujourd'hui. Ainsi, lorsqu'un élève interrompt son cours pour parler d'un décès récent dans sa famille, elle se saisit de l'occasion pour en faire un moment d'expression libre et d'apprentissage :

> Pour moi, c'est l'occasion de leur dire, "Ben oui, quoi, on a la tristesse. Des fois, elle est très grande, ça nous donne envie de pleurer. Mais les émotions, c'est comme la météo. Là, maintenant, on est triste, on pense à nos morts, et ça peut nous donner de la tristesse, mais dans dix minutes, en fait, on pensera à autre chose, et on aura une autre émotion".

Pierre, professeur de lettres, se rappelle son état le lendemain du décès brutal d'une amie : « Quand vous êtes dans une situation de choc comme ça, les discours que vous entendez n'ont aucun sens ». Il explique que cette expérience lui a permis de comprendre le comportement d'un de ses élèves devant s'occuper d'une mère mourante et qui n'arrivait plus à travailler : « Il arrivait en cours, la maman malade était présente. Et puis il ne pouvait rien faire, donc lui demander de réfléchir sur un texte qu'on travaillait, c'était matériellement pas possible ».

Ce registre ne touche pas qu'au vécu personnel, mais aussi à l'expérience professionnelle qui, bien qu'elle ne soit pas spécifiquement liée à l'orphelinage, offre des ressources dans la prise en charge des élèves. En plus du rapport qu'il entretient avec la mort, les connaissances de Bruno sur les enfants placés, un public avec lequel il est habitué de travailler et chez qui il observe des problématiques similaires à celles de l'orphelinage, lui confèrent un sentiment de compétence dans l'accompagnement des orphelins. Erwann, conseiller principal d'éducation dans un lycée privé, endosse un rôle de mentor[8] afin de renseigner et d'accompagner une élève dont la mère est mourante. Dans ce contexte, il adopte une « Approche personnelle » pour reprendre ses termes. Il se montre disponible quand elle ressent le besoin de parler de sa situation et la conseille quant à son choix de carrière, étant lui-même fort d'une expérience passée au sein de l'armée, ce qui opère un changement radical chez l'élève :

> Donc ça lui a permis [ce projet] de sortir un peu du carcan de la maladie de sa maman et son père m'a envoyé un mail absolument rassurant qui disait "mais je la reconnais pas, sa chambre est rangée, elle se coiffe, elle se tient un chignon, elle a changé quoi". Je lui dis [à l'élève] "il faut que ça rentre dans ta tête, l'aviation ça permet pas l'approximation, c'est pas de l'à peu près, t'y vas parce que t'es motivée". C'est très prétentieux mais c'est l'élite.

5 Conclusion

L'enquête menée auprès des enseignants et du personnel éducatif a permis de mettre en avant une variété d'obstacles dans la prise en charge des orphelins à l'école. La non-connaissance de l'orphelinage, ainsi que sa définition imprécise, empêchent l'émergence de cette problématique dans l'espace public et participe de son invisibilisation. De plus, l'absence de dispositifs, de formations et de moyens, couplée à une mise en concurrence dans la prise en charge des vulnérabilités des élèves par l'institution

[8] Est entendu ici la définition proposée par Ragins (1997), soit « un individu d'un rang supérieur et influent qui a beaucoup d'expérience et de connaissances et qui s'attache à favoriser la mobilité verticale et à soutenir la carrière d'un protégé » (Ouerdian *et al.*, 2018, p. 121).

scolaire, entraîne des inégalités dans l'accompagnement des orphelins selon les établissements et les différents acteurs rencontrés. Dans ce contexte, les agents de l'Education nationale sont renvoyés à leurs propres ressources, relevant davantage de compétences relationnelles que de savoir-faire professionnels, pour faire face à cette situation. Pour cela, ils mobilisent différents registres d'action à savoir celui de l'attention et de l'observation, de l'écoute, et de l'expérience et du vécu personnel.

L'ampleur de leur accompagnement et leur propension à se saisir des différents registres, dépend ainsi de la manière dont ils conçoivent leur rôle, de leur sentiment de légitimité à intervenir sur le sujet de l'orphelinage et du deuil, leur rapport à la mort ou leur expérience personnelle. Cette prise en charge bricolée des élèves orphelins, où la barrière entre l'identité propre et professionnelle est brouillée, peut créer une appréhension, voire du rejet, car elle engage l'acteur en tant qu'individu. Chez les enquêtés, cela se traduit concrètement par une tendance à rester dans une posture d'observant distant bien qu'attentif, et à déléguer le travail d'accompagnement à des acteurs jugés plus compétents sur la question, tels que des professionnels de santé. Néanmoins, certaines enquêtées, notamment celles étant elles-mêmes orphelines, acceptent de transformer leurs pratiques, allant jusqu'à revendiquer, dans le cas de Mélanie, la recherche d'une approche plus humaine de la relation enseignant/élève à l'école. Notons ici que l'utilisation d'ouvrages de littérature jeunesse pourrait y aider (Schneider et Lemoine, 2024).

Bien que les entretiens n'aient pas révélé de différence majeure dans la mobilisation des différents registres en fonction du niveau d'enseignement des acteurs, il pourrait être intéressant d'explorer ce lien plus en détail dans une recherche future centrée sur les enseignants. Il est possible d'émettre l'hypothèse suivante : l'enseignement primaire, période charnière dans l'apprentissage des compétences psychosociales durant laquelle les professeurs des écoles ne sont pas cantonnés à l'enseignement disciplinaire d'une matière unique mais délivrent un enseignement polyvalent, pourrait opposer moins de résistance à la mobilisation des registres d'écoute ainsi que de l'expérience et du vécu dans l'accompagnement des orphelins. Concernant l'écoute, il se pourrait en particulier qu'une attitude de compréhension telle que celle décrite par Porter (Huet *et al.*, 2020) soit plus aisément mise en œuvre en 1er degré, favorisant l'accompagnement d'élèves orphelins. Au demeurant, toute aide permettant aux personnels éducatifs des 1er et 2nd degrés d'objectiver la situation des élèves orphelins devrait par ailleurs pouvoir les aider en leur fournissant des repères tangibles et concrets, qu'il s'agisse par exemple d'un guide d'accompagnement (Clerc, 2022) ou de pistes de formation à l'écoute[9]

Enfin, il est important de noter que les observations faites dans le cadre de cette enquête ne sont pas exclusives au cas de l'orphelinage, cette problématique n'étant pas la seule que les acteurs de l'école doivent prendre en charge avec des ressources minimes. Le sujet de l'inclusion des élèves porteurs de handicap et/ou à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, souvent revenu au cours des entretiens, entraine également une transformation du rôle des acteurs de l'école, une mobilisation de re-

[9] *Cf.* par exemple les formations à l'écoute proposées par les Groupes d'Entraide Psychologique (https://www.gep-asso.com/) ou la Fédération Européenne Vivre Son Deuil (https://fede-vivre-son-deuil-fevsd.digiforma.site/0/deuil-adultes/1059271/a2-pratique-de-lecoute-des-endeuilles)\\.

gistres similaires, avec des résistances et des craintes semblables (Boujut *et al.*, 2020 ; Guibert et Le Corre, 2015 ; Katz *et al.*, 2021).

Bibliographie

Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La Nouvelle Revue – Éducation et Société Inclusives*, *82*(2), 9-25. https://doi.org/10.3917/nresi.082.0009

Berg, L., Rostila, M., Saarela, J., & Hjern, A. (2014). Parental death during childhood and subsequent school performance. *Pediatrics*, peds-2013. https://doi.org/10.1542/peds.2013-2771

Berger, D., Pizon, F., Bencharif, L., & Jourdan, D. (2009). Éducation à la santé dans les écoles élémentaires. Représentations et pratiques enseignantes. *Didaskalia*, *34*(1), 35-66. https://doi.org/10.4267/2042/30429

Bergier, B., & Galasso-Chaudet, N. (2016). La prise en compte des élèves à « besoins éducatifs particuliers » au prisme des récits de pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'école inclusive. *Recherches en Éducation*, *24,* 164-182. https://doi.org/10.4000/ree.5535

Blanpain, N. (2008). Perdre un parent pendant l'enfance : quels effets sur le parcours scolaire, professionnel, familial et sur la santé à l'âge adulte ? *Études et Résultats*, *668*, 8. https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/sites/default/files/er668.pdf

Boujut, É., Poirier, N., & Cappe, É. (2020). Stress et burnout des enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un TSA. *Education, Santé, Sociétés*, *6*(2), 61-78. https://doi.org/10.17184/eac.3513

Chambon, O., & Marie-Cardine, M. (2019). *Les bases de la psychothérapie, approche intégrative et éclectique* (3è éd.). Dunod.

Chitiyo, M., Changara, D. M., & Chitiyo, G. (2008). Providing psychosocial support to special needs children : A case of orphans and vulnerable children in Zimbabwe. *International Journal of Educational Development, 28*, 384-392. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.05.009

Clerc, F. (2008). L'école française au XXIè siècle : une mutation difficile. *Enfances & Psy*, *40*(3), 71-79. https://doi.org/10.3917/ep.040.0071

Clerc, J. (2018). Négligence circonstancielle chez des enfants orphelins d'un parent. *Revue Internationale de l'Education Familiale, 43*, 143–164. https://doi.org/10.3917/rief.043.0143

Clerc, J. (2022). Objectiver la situation des orphelins pour guider les enseignants dans leur accompagnement. Dans C. Fawer Caputo et J. Cherblanc (dir.), *Mort et deuils en milieux scolaires* (p. 131-143). Neuchâtel : Editions Alphil-Presses Universitaires Suisses.

Clerc, J. (2020). Performances mnésiques chez des enfants orphelins : des difficultés spécifiques ? *Recherches Familiales, 17*, 45–57. https://doi.org/10.3917/rf.017.0045

Clerc, J., & Julier-Costes, M. (2024). Introduction au dossier : une lecture écosystémique de l'orphelinage. *Revue Internationale de l'Education Familiale, 53* (1), 11-21.

Clerc, J., Julier-Costes, M., Fawer Caputo, C., & Desombre, C. (2021). L'éducation inclusive à l'épreuve du décès parental : adaptation et poursuite de la scolarité chez des enfants orphelins. *La Nouvelle Revue – Education et Société Inclusives*, *89-90, 1*(1), 101-114. https://doi.org/10.3917/nresi.089.0101

Clerc, J., Khamzina, K., & Desombre, C. (2023). To identify and limit the risks of neglect in orphaned students : Can France manage it ? *New Ideas in Psychology, 68*, 100981. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100981

Cury, P., Simar, C., & Jourdan, D. (2017). Promotion de la santé à l'école et pratiques enseignantes : quels enjeux en formation initiale ? *Éducation, Santé, Sociétés*, *3*(2), 95-111. https://doi.org/10.17184/eac.810

DEPP. (2023). *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2022-2023.*

Dubet, F. (2016). École : la question du sens. Dans M. Fournier (dir.), *Eduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 401-411). Editions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0401

Dubet, F. (2020). Le métier d'enseignant : une alchimie à reconstruire. *Administration & Éducation*, *168*(4), 13-20. https://doi.org/10.3917/admed.168.0013

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

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

Fawer Caputo, C., & Cherblanc, J. (2022), *Mort et deuils en milieux scolaires*. Neuchâtel : Editions Alphil-Presses Universitaires Suisses.

Flahault, C., Sonrier, M., Fawer Caputo, C., & Haik-Wagner, N. E. (2022). Discours d'enseignants face aux situations palliatives en milieu scolaire ordinaire. *Education, Santé, Sociétés*, *8*(2), 71-88. https://doi.org/10.17184/eac.5975

Flammant, C. (2020). L'orphelinage précoce continue de diminuer au début du XXIè siècle. *Population & Sociétés*, *580*, 1-4. https://doi.org/10.3917/popsoc.580.0001

Flammant, C., Pennec, S., & Toulemon, L. (2015). Approche démographique de l'orphelinage en France. Définir, compter, caractériser les orphelins : revue de la littérature existante. Dans *ArchIned*. Consulté le 6 décembre 2024, à l'adresse http://hdl.handle.net/20.500.12204/AWRH3snigpz89Adag4xL

Fournier, M. (2016). Figures de l'enseignant d'hier à aujourd'hui. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 285-290). Editions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0285

Guibert, P., & Le Corre, N. (2015). Les enseignants du secondaire à l'épreuve de la loi de 2005. *Phronesis*, *4*(1), 51-63. https://www.erudit.org/en/journals/phro/2015-v4-n1-phro01926/1031204ar/

Habermas, J. (1998). *L'intégration républicaine*. Fayard.

Huet. C., Rohou, G., & Thomas, L. (2020). *La boite à outils du bien-être au travail*. Dunod.

IFOP. (2021). La mort à l'école. Regards croisés entre les élèves, les enseignants et les parents. Dans *maif.fr*. Consulté le 6 décembre 2024, à l'adresse https://entreprise.maif.fr/files/live/sites/entreprise-Maif/files/pdf/presse/2021/etude-mort-ecole.pdf

Jung, C. (2018). Perdre un parent pendant l'enfance : une vulnérabilité non protégée ? Représentations et prise en compte de l'orphelinage en protection de l'enfance. Dans *HAL Open Science.* Association de promotion des expérimentations sociales. Consulté le 6 décembre 2024, à l'adresse https://hal.science/hal-02283053v2/document

Jung, C. (2020). Perdre un parent en contexte relationnel difficile : spécificités de l'orphelinage en protection de l'enfance. *Recherches Familiales*, *17*(1), 59-73. https://doi.org/10.3917/rf.017.0059

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. https://doi.org/10.1177\%2F0020764008101854

Katz, S., Legendre, F., Connan, P., & Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. *Agora Débats/Jeunesses*, *87*(1), 95-111. https://doi.org/10.3917/agora.087.0095

Labrell, F., & Pêcheux, M. (2022). Approche éducative de la mort pendant l'enfance et l'adolescence. *Education, Santé, Sociétés*, *8*(2), 191-208. https://doi.org/10.17184/eac.5978

Lantheaume, F., & Hélou, C. (2007). 4. L'emprise du travail. Dans M. Fournier et C. Hélou (dir.), *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant* (p. 73-91). Paris : Presses Universitaires de France.

Le Normand, C., Desbiens, N., & Papazian-Zohrabian, G. (2024). Stratégies d'adaptation scolaire et sociale d'orphelins : une étude exploratoire. *Revue Internationale de l'Education Familiale, 53*(1), 69-91. https://doi.org/10.3917/rief.053.0069

Martine, A. (1995). Ole Wehner Rasmussen, Le personnage de l'orphelin dans le roman français pour enfants. Analyse d'un motif persistant. *Enfance*, *4*, 502-503. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1996_num_49_4_3039_t1_0502_0000_2

Mazereau, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française. *Le Français Aujourd'hui*, *117*(2), 29-37.

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La Nouvelle Revue – Éducation et Société Inclusives*, *65*(1), 21. https://doi.org/10.3917/nras.065.0021

Morel, S. (2012). Les professeurs des écoles et la psychologie. *Sociétés Contemporaines*, *n° 85*(1), 133-159. https://doi.org/10.3917/soco.085.0133

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. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.018

OCIRP /IFOP. (2017). *École et orphelins, mieux comprendre pour mieux accompagner*. Consulté le 6 décembre 2024, à l'adresse https://www.fondation-ocirp_fr/app/uploads/2022/04/fondation_ocirp_brochure_enquete_2017.pdf

Ouerdian, E. G. B., Malek, A., & Dali, N. (2018). L'effet du mentorat sur la réussite de carrière : quelles différences entre hommes et femmes ? *Relations Industrielles*, *73*(1), 117-145. https://doi.org/10.7202/1044429ar

Prévost, M. L. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, *9*(1), 55-66. https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055

Ragins, B. R. (1997). Diversified Mentoring Relationships in Organizations : A Power Perspective. *Academy Of Management Review*, *22*(2), 482. https://doi.org/10.2307/259331

Salifu Yendork, J. S. (2020). Vulnerabilities in Ghanaian orphans : Using the ecological systems theory as a lens. *New Ideas in Psychology, 59*, 100811. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100811

Schneider, B., & Lemoine, L. (2024). Etre orphelin et élève dans la littérature jeunesse. La littérature jeunesse comme médiation possible d'une parole sur l'orphelinage. *Revue Internationale de l'Education Familiale, 53* (1), 115-143.

Selponi, Y. (2015). Faire sa place à l'école : les infirmières scolaires entre champ médical et institution scolaire. Dans M. Quijoux (dir.), *Bourdieu et le travail* (p. 229-246). Rennes : Presses Universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.69641

Serey, S., Many, D., Sopheak, M., Sokkalyan, T., Sela, S. A., & Sophal, K. (2011). Addressing the special needs of orphans and vulnerable children (OVCs) : A case study in Kien Svay district, Kandal province, Cambodia. *Journal of AIDS and HIV Research, 3*(2), 43-50. https://doi.org/10.5897/JAHR.9000004

Strupp, H. H., & Hadley, S. W. (1979). Specific vs nonspecific factors in psychotherapy : A controlled study of outcome. *Archives of General Psychiatry, 36*(10), 1125–1136. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1979.01780100095009

Valet, F. (2010). *Renaître orphelin : d'une réalité méconnue à une reconnaissance sociale*. Lyon : Editions Chronique Sociale.

Yacine, F. (2016). Des profs en galère. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 294-297). Editions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0294