

Jérôme Clerc

Objectiver la situation des orphelins pour guider les enseignants dans leur accompagnement

Résumé

Le décès parental pendant l'enfance ou l'adolescence concerne près de 2% des enfants français. Ceux-ci restent néanmoins peu visibles dans la parole publique ainsi que dans l'accompagnement qui peut leur être proposé à l'école. Il est nécessaire d'objectiver, autant que faire se peut, les difficultés rencontrées par ces jeunes sur le plan cognitif, afin d'envisager des pistes d'accompagnement pertinentes et réalistes. Parmi celles-ci, trois sont développées ici : l'identification des difficultés rencontrées par ces jeunes mais aussi de leurs ressources préservées, la formation initiale et continue des enseignants, et la production d'outils conjointement validés par la recherche et le terrain.

Introduction

Un enfant orphelin est un individu mineur ayant perdu un parent (orphelin exclusif) ou ses deux parents (orphelin absolu, cf. Valet, 2010). La France comptait en 2020 près de deux cent cinquante mille mineurs orphelins d'un ou des deux parents, soit presque 2% des enfants de notre

pays, se répartissant en 72 % d'enfants orphelins exclusifs de père, 22 % d'enfants orphelins exclusifs de mère, et 6 % d'enfants orphelins absolus. La plus grande pénibilité du travail, ainsi qu'un niveau de risque plus élevé chez les hommes que chez les femmes, expliqueraient le nombre notablement plus élevé d'enfants orphelins exclusifs de père plutôt que de mère (Flammant, Pennec et Toulemon, 2020). Le terme « orphelin » a longtemps désigné les enfants ayant perdu leur(s) parent(s) du fait des grandes catastrophes sociales de type famine, épidémie, ou guerre. Ces décès en très grand nombre ont à ce point imprimé leur marque que le terme même d'orphelin est aujourd'hui désuet, du fait de la disparition de ces grandes causes de mortalité depuis maintenant de nombreuses décennies. On pourrait croire que la pandémie de Covid-19 a remis en lumière ce terme, mais ça ne semble pas être le cas. Ainsi, la mention des enfants orphelins dans la parole publique est particulièrement rare. Ceci n'aide pas à l'identification de ces enfants et adolescents, ni à l'étude des conséquences potentielles du décès parental et des réponses à apporter par la communauté adulte. Les enfants orphelins sont en effet en grande partie invisibles (Molinié, 2011).

Dans la sphère publique, le thème du décès parental durant l'enfance est essentiellement présent dans les œuvres culturelles populaires, avec des figures d'orphelins emblématiques telles que Tom Sawyer, Jacquou le croquant, Harry Potter, etc. Ces personnages de fiction ne sont pas des orphelins « banals » : leur vie est romancée pour présenter ces personnages comme des exemples de résilience, et le décès parental est parfois dû à une cause surnaturelle. Les orphelins de la littérature ont ainsi, souvent, une vie hors du commun, assez éloignée de celle des enfants orphelins que nous pouvons côtoyer au quotidien. Ces derniers en effet ne vivent pas nécessairement beaucoup d'aventures extraordinaires, et ont souvent perdu leur(s) parent(s) du fait d'une cause malheureusement banale comme une maladie ou un accident plutôt que du fait d'une créature surnaturelle. En revanche, les conséquences négatives d'un décès parental dans le quotidien d'un enfant peuvent se traduire par des difficultés à la fois dans la sphère familiale, dans ses loisirs, et à l'école (Clerc, 2018a). Du fait de ces difficultés, les enfants orphelins font partie des principaux groupes de personnes vulnérables (UNICEF, 2019).

Objectiver les difficultés

La réflexion sur les conséquences du deuil parental est ancienne. Ces recherches, souvent nourries par une pratique clinique, ont permis de mieux décrire les mécanismes du deuil (Hanus et Sourkes, 1997), les conséquences psychologiques multiples de la perte parentale telle qu'observées par des professionnels de santé mentale (Dowdney, 2000; Lieberman, Compton, Van Horn et Ippen, 2009) ou rapportées par les enfants eux-mêmes (OCIRP/IFOP, 2017), le devenir scolaire et professionnel complexe des enfants orphelins (Berg, Rostila, Saarela et Hjern, 2014; Blanpain, 2008).

Sur le plan scolaire, une première difficulté concerne le fonctionnement cognitif. Les enfants endeuillés sont décrits comme inattentifs, distraits et rêveurs (Heath, Leavy, Hansen, Ryan, Lawrence et Sonntag, 2008), manquant de concentration (Harris, 1991), en difficulté pour apprendre leurs leçons (Cordier, 2008), moins performants dans des tâches relevant de fonctions cognitives supérieures comme l'inhibition cognitive (Mueller, Baudoncq et De Schryver, 2015). Dans une étude publiée récemment (Clerc, 2020), nous avons comparé les performances en mémoire d'enfants orphelins et d'enfants non orphelins. Deux registres mnésiques ont été investigués, la mémoire de travail et la mémoire à long terme. La mémoire de travail est une forme de mémorisation à court terme qui permet à la fois de maintenir en mémoire durant quelques secondes ou minutes une information, mais aussi de traiter cette information par divers processus cognitifs (comparaison, classification, prise de décision, etc.). Elle est nécessaire dans de très nombreuses tâches scolaires comme la lecture, l'écriture, les mathématiques, la résolution de problèmes spatiaux (puzzles, labyrinthes, itinéraires), et plus généralement la mémorisation de consignes dans toutes les disciplines y compris sportives et artistiques. Elle est également indispensable à la planification d'actions, de procédures, de règles à appliquer, comme dans l'exécution d'une recette de cuisine ou la navigation sur Internet pour exploiter des ressources pédagogiques. La mémoire de travail joue donc un rôle de premier plan en éducation (Fenesi, Sana, Kim et Shore, 2015). La mémoire à long terme, comme son nom l'indique, permet la rétention de différents types d'information sur une longue durée, virtuellement sans limite de temps. Elle comprend les connaissances apprises à l'école (connaissances abstraites et procédures), les événements vécus à titre individuel (mémoire épisodique), et les schémas de connaissances susceptibles de s'appliquer à de nombreuses situations (Lemaire et Didierjean, 2018). Nous avons montré que dans

notre échantillon, les performances des enfants orphelins par rapport à celles des enfants non orphelins étaient significativement inférieures en mémoire de travail, mais d'un niveau équivalent en mémoire à long terme. Ces résultats confirment que des enfants orphelins peuvent présenter une moindre efficacité cognitive, comme rapporté dans des études précédentes, ceci concernant ici spécifiquement la mémoire de travail. Celle-ci étant impliquée dans de très nombreux apprentissages, ce fait est préoccupant et nécessite de réfléchir à des adaptations pédagogiques à proposer à ces enfants, qui peuvent être considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers (Clerc, Julier-Costes, Fawer Caputo et Desombre, 2021). En revanche, le fait que la mémoire à long terme semble préservée est rassurant. On peut en particulier considérer que les efforts de remémoration du parent disparu (à travers des discussions, photographies, extraits filmés), ne sont pas déployés en vain. Les cliniciens insistent sur la nécessité de ces remémorations (Cordier, 2008 ; Lieberman et al., 2009), qui peuvent d'ailleurs être favorisées par les enseignants sur le temps scolaire.

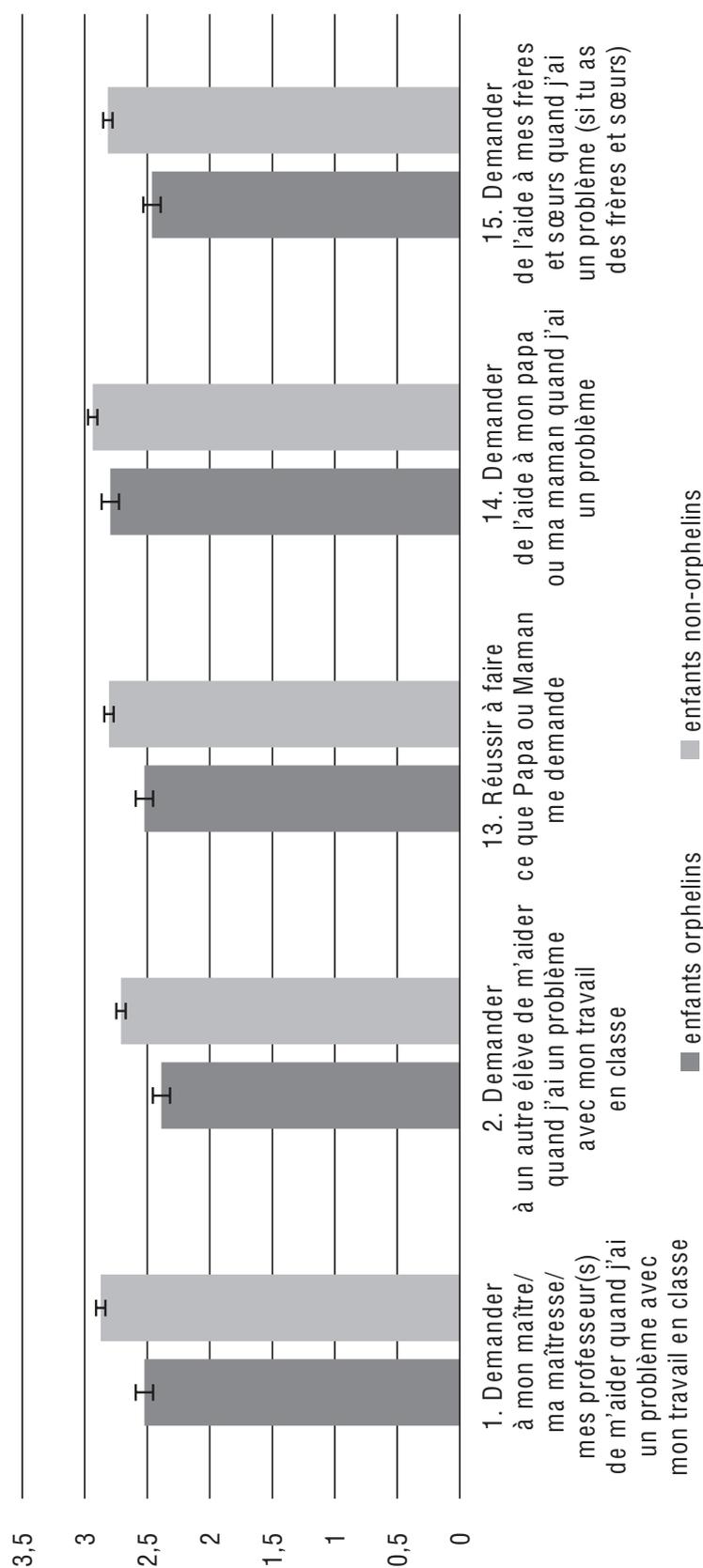
Une seconde difficulté semble concerner la perception que les enfants orphelins ont d'eux-mêmes et de leur capacité à poursuivre leur scolarité. L'enquête « École et orphelins » (OCIRP/IFOP, 2017) a montré que près des trois quarts des 1 083 enfants, adolescents et jeunes adultes interrogés considéraient que le décès de leur(s) parent(s) avait ou avait eu des conséquences durables sur leur scolarité, à la fois pour suivre en classe et pour travailler à la maison. Dans une recherche menée auprès de 44 enfants orphelins et 33 enfants non orphelins âgés de 7 à 14 ans habitant toute la France métropolitaine, nous avons tenté d'en savoir davantage sur le sentiment d'efficacité personnelle de ces jeunes (Clerc, 2018b). Le sentiment d'efficacité personnelle correspond au degré d'efficacité que s'attribue un individu dans une tâche ou un domaine particulier (Bandura, 1995). En effet, la compréhension des difficultés cognitives des enfants orphelins nécessite des mesures objectives, mais peut aussi être nourrie par une meilleure connaissance de la perception qu'ont les enfants de leur propre fonctionnement cognitif. À cette fin, nous avons créé une échelle de sentiment d'efficacité personnelle comprenant 20 questions issues de trois domaines (scolaire, familial, général), dans laquelle l'enfant devait évaluer sa propre efficacité soit dans l'exécution des tâches (ex : « continuer à travailler quand il y a d'autres choses intéressantes à faire »), soit dans ses relations à autrui en dehors des demandes d'aide (ex : « me faire des copains et des copines »), soit dans l'efficacité dans ses relations à autrui concernant spécifiquement les demandes d'aide (ex : « demander à mon maître / ma

maîtresse / mes professeur·e·s de m'aider quand j'ai un problème avec mon travail en classe»). À chaque question, il fallait choisir entre trois réponses : «Je me sens pas du tout capable / moyennement capable / très capable». Nos résultats ont montré que, concernant le sentiment d'efficacité personnelle dans l'exécution des tâches, aucune différence statistique n'est apparue entre les deux groupes. Ce résultat était inattendu puisque l'efficacité mnésique objective semble réellement moindre chez les enfants orphelins, comme nous l'avons mentionné ci-dessus. Peut-être les enfants orphelins ont-ils surestimé leur efficacité personnelle, ce qui serait cohérent avec la tendance de beaucoup de jeunes enfants à surestimer leurs capacités à effectuer une tâche (Roebbers, 2017). Cette surestimation peut d'ailleurs avoir été réelle (une surestimation pour ainsi dire «en toute bonne foi»), ou peut avoir constitué un besoin de se rassurer sur leurs propres compétences à exécuter des tâches dans différents contextes, ou bien encore peut avoir été motivée par le souci de ne pas apparaître, aux yeux des autres, diminué dans leur fonctionnement cognitif. Dans l'état actuel des recherches sur ce sujet, ces trois hypothèses sont plausibles et demanderaient à être testées.

Concernant les relations à autrui, les résultats concernant le sentiment d'efficacité personnelle lié à autrui en dehors des demandes d'aide ne montrent aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes d'enfants. C'est à la fois rassurant et peu étonnant, dans la mesure où les compétences visées sont d'ordre socio-relationnel général, et en tant que telles sont acquises et consolidées par un enfant tout au long de son enfance. Nous nous attendions à ce qu'il en soit de même pour le sentiment d'efficacité personnelle lié aux relations à autrui concernant spécifiquement les demandes d'aide : il n'en est rien. En effet, le graphique 1 montre que les quatre questions qui portaient sur la capacité à demander de l'aide à autrui ont donné lieu à des différences statistiquement significatives en défaveur des enfants orphelins¹. Ce résultat est préoccupant. Si un enfant ayant subi la perte d'un de ses parents se sent peu capable de demander de l'aide, il risque effectivement de ne pas en demander ou d'en demander moins que ce dont il a besoin. On voit poindre ici le spectre de l'invisibilité des enfants orphelins (OCIRP/IFOP, 2017 ; Molinié, 2011) : beaucoup de ces enfants souhaitent voir leur statut d'orphelin reconnu mais sans avoir à

¹ Une seule exception à cela : la question 13 «Réussir à faire ce que Papa ou Maman me demande», qui est la seule question non liée à une demande d'aide pour laquelle les enfants orphelins obtiennent également une note significativement inférieure aux enfants non orphelins.

Graphique 1. Mesures du sentiment d'efficacité personnelle aux 5 questions montrant une différence statistiquement significative entre les deux groupes



Scores de sentiment d'efficacité personnelle pour les questions relatives aux relations à autrui liées à une demande d'aide : questions 1 ($p < .01$), 2 ($p < .05$), 14 ($p < .10$) et 15 ($p < .01$), ainsi que pour la question 13 (SEP dans l'exécution d'une tâche demandée par Papa ou Maman, $p < .01$). Le score peut varier de 0 (pas du tout capable) à 3 (très capable) pour chaque question. Pour chacune de ces cinq questions, la différence entre les deux groupes d'enfants est statistiquement significative (seuils indiqués entre parenthèses) : pour chaque question, on peut affirmer avec très peu de chances de se tromper (moins d'une chance sur cent pour la question 1, moins de cinq chances sur cent pour la question 2, etc.) que la différence de scores observée entre les deux groupes de l'échantillon s'observerait de la même façon pour tous les autres enfants ayant les mêmes caractéristiques que celles de ces septante-sept participants. Les barres verticales représentent la dispersion des scores : ces barres étant toutes très réduites en taille, cela traduit le fait que pour chaque question et dans chacun des deux groupes, les scores sont très homogènes et très ramassés autour de la moyenne. Tiré de Clerc (2018b).

en discuter ou à affronter le regard d'autrui, ce qui a plus de chances de se produire si l'enfant demande de l'aide. De plus, on connaît l'idée répandue selon laquelle il ne faut pas forcer un enfant orphelin à recevoir de l'aide, mais bien plutôt attendre qu'il exprime clairement une demande d'aide pour la lui fournir. Par conséquent, le risque est de ne pas fournir de l'aide à des enfants orphelins qui en ont besoin, mais qui n'en demandent pas car ils se sentent peu capables d'en demander (Clerc, 2018a). Ceci constituerait une forme de double peine pour des enfants déjà lourdement affectés par la perte parentale. Ces résultats plaident plutôt pour une position proactive des adultes dans la proposition d'aide aux enfants orphelins, sans toujours attendre d'eux qu'ils l'expriment – ce qui leur est manifestement difficile. Une position raisonnable semble de proposer à l'enfant de recueillir son ressenti sur la situation d'orphelinage qu'il vit, et de lui indiquer qu'il peut demander de l'aide à tout moment s'il en éprouve le besoin : la position proactive dont il est question ici se traduit par le fait que ce message de disponibilité de l'adulte vis-à-vis de l'enfant devrait être renouvelé régulièrement, et sur une période assez longue.

Comment aider les enseignants à aider leurs élèves orphelins ?

Un orphelin est une personne mineure grandissant sans son(ses) parent(s). Sur le fond, tout adulte, du fait de son statut d'adulte, est fondé à soutenir un tel enfant en actes et/ou en paroles. Il paraît donc légitime qu'un enseignant puisse accompagner un enfant ou adolescent orphelin dans sa scolarité, en introduisant si nécessaire des adaptations pédagogiques (Clerc et al., 2021). Beaucoup d'enseignants se disent d'ailleurs désireux de mettre en œuvre un tel accompagnement. Beaucoup d'entre eux soulignent néanmoins dans le même temps, un manque de formation et de soutien pour réaliser ces accompagnements (Fawer Caputo, 2019; Julier-Costes, Feige et Grange, 2019; OCIRP/IFOP, 2017). Traiter les situations d'orphelinage est en effet complexe, y compris à l'école et y compris pour les professionnels de l'éducation que sont les enseignants. La mort est souvent un impensé à l'école, particulièrement s'agissant de l'expérience d'enfants de parent(s) décédé(s). L'absence de protocoles bien définis et partagés au sein d'une communauté éducative rend la tâche des enseignants difficile. La nécessité de l'existence d'un protocole à suivre à l'école en cas de deuil est pourtant de plus en plus reconnue (Fawer Caputo et

Julier-Costes, 2015 ; Moulin-Barman, 2008). Parmi les recommandations formulées envers l'école, il semble important que les enseignants puissent recevoir des informations factuelles précises sur le décès, afin de pouvoir les partager avec leurs élèves et ainsi éviter les rumeurs ou les spéculations (Heath et al., 2008).

La délicate identification des besoins spécifiques de ces enfants rajoute de la complexité, dans la mesure où certains besoins semblent partagés (par exemple l'identification à un groupe d'enfants orphelins ayant eux aussi vécu un décès parental) et d'autres non (voir Clerc, 2018a, pour une analyse approfondie des besoins des enfants orphelins). Par ailleurs, de nombreux enfants orphelins sont ambivalents sur leur situation, ne souhaitant pas que celle-ci soit mise en avant tout en ayant besoin qu'elle soit reconnue (OCIRP/IFOP, 2017). Pour reprendre les termes très justes d'une enseignante : « *Les enfants n'aiment pas qu'on les mette tous nus devant leur souffrance, mais ils ont besoin qu'on la reconnaisse* » (Moulin-Barman, 2008, p. 39).

Un autre facteur de complexité réside dans le fait que l'impact du décès parental sur la scolarité n'est pas uniforme. Si on note fréquemment des difficultés dans la poursuite de la scolarité des enfants et adolescents orphelins (durées d'études moins longues et moindres niveaux de diplôme, cf. Blanpain, 2008), ce devenir scolaire plutôt sombre n'est néanmoins pas écrit d'avance. En effet, bien que des données de recherche de plus en plus nombreuses tendent à montrer que la poursuite de la scolarité est plus compliquée après le décès parental, on observe à l'inverse chez certains de ces enfants et adolescents une suite de scolarité brillante. Celle-ci est généralement expliquée par un surinvestissement scolaire, le jeune intensifiant ses efforts scolaires pour rendre hommage au(x) parent(s) décédé(s) (Dowdney, 2000). Accompagner un enfant qui redouble d'efforts scolaires peut être gratifiant pour un enseignant, mais un tel enfant peut alors n'avoir plus beaucoup de ressources pour s'investir dans d'autres aspects de son développement : comment trouver le bon dosage pour reconnaître les efforts déployés par le jeune dans son travail scolaire, tout en l'aidant à garder des ressources pour les autres aspects de sa vie qui requièrent qu'il s'y investisse (loisirs, famille, relations amicales et sentimentales) ? Actuellement, nous ne disposons malheureusement d'aucune enquête de grande ampleur qui permettrait de décrire qualitativement (baisse, maintien, ou hausse des résultats scolaires suite au décès parental) et quantitativement (nombre de jeunes concernés par chacune de ces trajectoires scolaires) le devenir scolaire de ces jeunes.

Compte tenu des différents éléments qui viennent d'être mentionnés, peut-on identifier des pistes pour soutenir les enseignants dans leur soutien à leurs élèves orphelins ?

Une première piste consiste à considérer à la fois les difficultés de ces enfants et leurs ressources préservées. Les difficultés en mémoire de travail, ainsi que celles qui semblent exister dans leur capacité à demander de l'aide dans leurs tâches scolaires, appellent à la vigilance. Concernant la mémoire de travail, adapter les tâches scolaires en les allégeant peut permettre de ne pas mettre le jeune en état de surcharge cognitive, préjudiciable aux apprentissages (Clerc, 2020). Par ailleurs, si les jeunes orphelins ont effectivement davantage de difficultés à demander de l'aide à leurs enseignants comme rapporté dans les résultats ci-dessus, cela peut justifier de la part des enseignants une démarche proactive. Un enseignant peut en effet décider d'être particulièrement vigilant vis-à-vis d'un élève orphelin, en lui demandant explicitement, individuellement, et fréquemment, s'il a besoin d'être aidé. Cette aide peut d'ailleurs être fournie par l'enseignant lui-même ou par un autre élève.

Il semble par ailleurs pertinent de ne pas se cantonner aux difficultés, mais de considérer également les ressources qui semblent préservées chez ces jeunes. Envisager un soutien aux processus cognitifs (mémoire de travail) et relationnels (demande d'aide) nécessite en effet une prise en compte à la fois des faiblesses mais aussi des forces. En particulier, la préservation de la mémoire à long terme justifie les efforts de remémoration du parent décédé qui peuvent être déployés par l'enfant ou qui peuvent lui être proposés (Cordier, 2008). Il ne s'agit en aucun cas de l'obliger à évoquer son parent décédé. Il s'agit plutôt de lui proposer d'évoquer son souvenir, sous une forme à définir et dans un cadre défini, le maintien des souvenirs du parent décédé constituant un besoin reconnu chez l'enfant ayant perdu un parent (Wolfelt, 2002).

Une deuxième piste est celle de la formation initiale et continue des enseignants à la problématique de l'orphelinage. Comme rappelé ci-dessus, les enseignants sont nombreux à déclarer des besoins de formation sur l'accompagnement scolaire de jeunes orphelins. La formation initiale sur ce sujet semble encore balbutiante, ce qui peut probablement s'expliquer par le manque de visibilité des enfants et adolescents orphelins dans la parole publique, et par la grande difficulté à évoquer la mort dans nos sociétés modernes. Une façon de parvenir à contourner ce tabou pourrait résider dans une démarche large de type écosystémique, telle qu'elle a été proposée récemment par plusieurs chercheurs. Envisager la question

sous l'angle d'un écosystème devrait permettre que le traitement de la mort et de ses conséquences ne soit pas laissé à la seule responsabilité des enseignants, mais soit au contraire partagé par différents adultes œuvrant à différents niveaux de l'écosystème (Clerc, 2018a; Salifu Yendork, 2020). Par ailleurs, une démarche d'autoformation peut être envisagée par les enseignants en formation continue, en consultant en particulier des publications de recherche. Différentes études évoquent l'orphelinage de manière plus ou moins directe, soit par exemple par le prisme de l'adoption (Euillet, Spencer, Troupel-Cremel, Fresno et Zaouche-Gaudron, 2008) soit par celui de la littérature jeunesse abordant le thème de la mort (Mietkiewicz, Lemoine et Schneider, 2018). La littérature jeunesse contribue à une forme d'éducation à la mort, ou du moins facilite-t-elle chez les enfants la compréhension de la mort dans ce qu'elle a d'universel et d'irréversible, ceci étant vrai également d'autres supports comme par exemple le dessin animé (Bridgewater, Menendez et Rosengren, 2021).

Une troisième piste réside dans la création et la validation d'outils d'accompagnement des enseignants, par le biais de travaux collaboratifs. Un exemple récent est le guide *Être orphelin à l'école : mieux comprendre pour mieux accompagner* (OCIRP, 2020). Ce guide a pour but d'apporter de l'information et du soutien à des équipes pédagogiques confrontées au décès parental d'un élève. Sa co-construction, issue d'une collaboration entre chercheurs, praticiens de santé mentale et enseignants, répondait à une volonté d'obtenir une triple validation, validation de type descendant (*top-down*) du fait de la présence de chercheurs et de type montant (*bottom-up*) du fait de la contribution d'enseignants et de praticiens. Cette validation multiple s'inscrit dans le courant actuel d'éducation fondée sur les données probantes (*evidence based education*), reconnu comme porteur de changements dans les pratiques enseignantes en irriguant celles-ci à la fois par les données de la recherche et par les données du terrain scolaire (Cook, Smith et Tankersley, 2012; Gaussel, 2020). Ce courant prône l'utilisation de données objectives pour nourrir les pratiques enseignantes, afin de rendre celles-ci plus pertinentes car plus efficaces.

Conclusion

Situation encore fréquente à l'école, la présence d'enfants ou adolescents ayant perdu leur(s) parent(s) constitue un défi pour les enseignants. Accompagner ces enfants sans les stigmatiser ni tomber dans le misérabilisme,

être attentif aux besoins qu'ils expriment et dans la mesure du possible à ceux qu'ils n'expriment pas, adapter leurs enseignements dans une logique de différenciation sans pour autant toujours disposer d'outils ou de formation adéquats, sont des objectifs dont la poursuite est nécessaire. L'orphelinage est une situation progressivement mieux connue et reconnue, même si beaucoup reste à faire. Les conséquences du décès parental sur la poursuite de la scolarité peuvent être multifacettes, allant d'importantes difficultés scolaires jusqu'à une réussite scolaire décuplée. Les données à grande échelle manquent encore pour se faire une idée plus précise de ce que vivent les enfants et adolescents orphelins, en particulier du point de vue de leurs apprentissages scolaires. L'émergence récente mais réelle de travaux de recherche et leur montée en puissance devrait permettre de cerner, de mieux en mieux, les besoins de ces jeunes. Les possibilités et les modalités de leur accompagnement par leurs enseignants devraient alors gagner en clarté et en efficacité.

Liste des références

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Berg, L., Rostila, M., Saarela, J. et Hjern, A. (2014). Parental death during childhood and subsequent school performance. *Pediatrics*, 133(4), 682-689.
- 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, 1-8.
- Bridgewater, E. E., Menendez, D. et Rosengren, K. S. (2021). Capturing death in animated films. Can films stimulate parent-child conversations about death?. *Cognitive development*, 59, 101063.
- Clerc, J. (2018a). Négligence circonstancielle chez des enfants orphelins d'un parent. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 43, 143-164.
- Clerc, J. (2018b). *Prise en charge psychologique d'enfants orphelins : exploration des troubles de mémoire, affectifs et relationnels chez les enfants orphelins ou témoins*. Rapport de recherche remis à la Fondation OCIRP, 29 mai, non publié.
- Clerc, J. (2020). Performances mnésiques chez des enfants orphelins : des difficultés spécifiques ? *Recherches familiales*, 17, 45-57.

- Clerc, J., Julier-Costes, M., Fawer Caputo, C. et Desombre, C. (2021). Adaptation et poursuite de la scolarité chez des enfants orphelins. *La Nouvelle Revue: éducation et sociétés inclusives*, 89-90, vol. 1, 101-114.
- Cook, B. G., Smith, G. J. et Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. *APA Educational psychology handbook*, (vol. 1, p. 495-528). American Psychological Association.
- Cordier, G. (2008). L'enfant endeuillé: libre propos. *Psychologie et éducation*, 3, 47-73.
- Dowdney, L. (2000). Annotation. Childhood bereavement following parental death. *Journal of child psychology and psychiatry*, 41(7), 819-830.
- Euillet, S., Spencer, R., Troupel-Cremel, O., Fresno, A. et Zaouche-Gaudron, C. (2008). Les représentations d'attachement des enfants accueillis et des enfants adoptés. *Enfance*, 60, 63-70.
- 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. Archive-ouverte. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:123962>
- Fawer Caputo, C. et Julier-Costes, M. (dir.) (2015). *La mort à l'école: annoncer, accueillir, accompagner*. De Boeck.
- Fenesi, B., Sana, F., Kim, J. A. et Shore, D. I. (2015). Reconceptualizing working memory in educational research. *Educational psychology review*, 27(2), 333-351.
- Flammant, C., Pennec, S. et Toulemon, L. (2020). Combien d'orphelins en France? Dans quelles familles? *Recherches familiales*, 17, 7-21.
- Gaussel, M. (2020). Les pratiques enseignantes face aux recherches. *Dossiers de veille de l'Institut Français d'Éducation*, 135, 1-36.
- Hanus, M. et Sourkes, B. M. (1997). *Les enfants en deuil: portraits du chagrin*. Frison-Roche.
- Harris, E. S. (1991). Adolescent bereavement following the death of a parent: An exploratory study. *Child psychiatry and human development*, 21(4), 267-281.
- Heath, M. A., Leavy, D., Hansen, K., Ryan, K., Lawrence, L. et Sonntag, A. G. (2008). Coping with grief. Guidelines and resources for assisting children. *Intervention in school and clinic*, 43(5), 259-269.

- Julier-Costes, M., Feige, C. et Grange, J. (2019). *Comprendre l'expérience d'enfants et de jeunes adultes de parent(s) décédé(s). Perdre un (ses) parent(s) avant 25 ans*. Rapport de recherche remis à la Fondation OCIRP, non publié. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02325653>
- Lemaire, P. et Didierjean, A. (2018). *Introduction à la psychologie cognitive*. De Boeck.
- Lieberman, A. F., Compton, N. C., Van Horn, P. et Ippen, C. G. (2009). *La mort d'un parent dans la petite enfance*. Elsevier Masson.
- Mietkiewicz, M.-C., Lemoine, L. et Schneider, B. (2018). Après la pluie, une éclaircie ? L'enfant orphelin confronté à la recomposition familiale en littérature jeunesse. *Dialogue*, 220, 123-136.
- Molinié, M. (2011). *Invisibles orphelins : reconnaître, comprendre, accompagner*. Éditions Autrement.
- Moulin-Barman, S. (2007). La formation des enseignants : support didactique en cas de deuil à l'école. *Études sur la mort*, 131, 27-53.
- Mueller, S. C., Baudoncq, R. et de Schryver, M. (2015). The effect of parental loss on cognitive and affective interference in adolescent boys from a post-conflict region. *Journal of adolescence*, 42, 11-19.
- OCIRP/IFOP. (2017). *École et orphelins : mieux comprendre pour mieux accompagner*. <https://www.ocirp.fr/enquete-ecole-et-orphelins>
- OCIRP (2020). *Être orphelin à l'école : mieux comprendre pour mieux accompagner*. Guide pratique pour les enseignants et personnels éducatifs. Playbac.
- Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition. Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental review*, 45, 31-51.
- Salifu Yendork, J. S. (2020). Vulnerabilities in Ghanaian orphans. Using the ecological systems theory as a lens. *New ideas in psychology*, 59, 100811.
- UNICEF (2019). Les programmes d'éducation sensibles aux risques pour la résilience. Note d'orientation. https://inee.org/system/files/resources/UNICEF_RIPA_FR_digital%5B1%5D.pdf
- Valet, F. (2010). *Renâître orphelin : d'une réalité méconnue à une reconnaissance sociale*. Chronique sociale.
- Wolfelt, A. D. (2002). Children's grief. Dans S. E. Brock, P. J. Lazarus et S. R. Jimerson (dir.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (p. 653-671). National Association of School Psychologists.