

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET ÉDUCATIVES »

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

**TECHNIQUES D'INTERVENTION PSYCHOÉDUCATIVE
ET CAPACITÉS D'ADAPTATION SCOLAIRE CHEZ LES
ORPHELINS EN INSTITUTION**

*Thèse rédigée en vue de l'Obtention du Diplôme de Doctorat/Ph.D. en Sciences de
l'Éducation et Ingénierie Éducative soutenue le 25 juin 2024*

Spécialité : Intervention et Action Communautaire

Par **Joseline LATSAP KONLACK**

Titulaire d'un Master en Sciences de l'éducation,
spécialité : Intervention et action communautaire



Jury

Président : **MBEDE Raymond**, Pr, Université de Yaoundé I

Rapporteur : **MGBWA Vandelin**, Pr, Université de Yaoundé I

Membres : **BOULLA MEVA'A Alain Roger**, Pr, Université de Bertoua

MAINGARI Daouda, Pr, Université de Yaoundé I

AMANA Evelyne, MC, Université de Yaoundé I

Octobre 2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTES DES SIGLES ET ACRONYMES.....	iv
LISTES DES TABLEAUX.....	v
LISTES DES FIGURES.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION ET CAPACITÉS D'ADAPTATION SCOLAIRE DES ORPHELINS EN INSTITUTION	26
CHAPITRE 2 : TECHNIQUES D'INTERVENTION ET ACCOMPAGNEMENT COMME PROJET ÉDUCATIF	92
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	151
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	187
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES.....	248
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	302
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	311
ANNEXES	321
TABLE DES MATIÈRES	352

A
Mes parents
Feu KONLACK David Marcel
Et
NDOUPI Martine

REMERCIEMENTS

La réalisation de la présente thèse a été rendue possible grâce au soutien et l'encadrement de plusieurs personnes qui ont apporté leur contribution non seulement à l'élaboration de ce travail, mais aussi à son aboutissement. Au nombre de ces personnes, nous voulons, de prime à bord, exprimer toute notre reconnaissance au Professeur Vandelin MGBWA qui a accepté de diriger cette thèse. Grâce à ses conseils et critiques, nous avons pu cerner la problématique de l'étude et réaliser la recherche.

Nous tenons à remercier tous les enseignants du département d'Éducation Spécialisée (EDS) de la Faculté des Sciences de l'Éducation de nous avoir offert un espace propice de travail depuis la première année de Master. Notre profonde gratitude va à l'endroit du Professeur Cyrille Bienvenue BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation, ainsi que ses collaborateurs.

Dans la même lignée, nous tenons à remercier madame Dorothée N'JOCK N'JOCK, directrice de l'orphelinat « Beloved Children » de Bafoussam, qui nous a accueilli et nous a offert son cadre pour la collecte des données. Grâce à elle, nous avons rencontré les enfants orphelins qui sont les véritables auteurs de cette thèse. Nous tenons très spécifiquement à remercier ces orphelins et les professionnels de l'éducation de l'orphelinat, qui ont participé à cette étude par leur collaboration.

Nous exprimons notre reconnaissance à FOUTSAP KONLACK Aristide pour son soutien moral et financier. Ainsi qu'à tous les amis et camarades pour leur soutien moral, le réconfort qu'ils ont su m'apporter durant la conduite de cette recherche.

Et à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette thèse. Nous ne saurions terminer cet exercice sans remercier les familles FOUTSAP, ADIBA, BOUODA, DJIENTCHEU, monsieur LAPA, NZEFET et madame MASSE et WETOMDIEU qui m'ont été d'un grand soutien et une source de motivation tout au long de la rédaction de cette thèse.

LISTES DES SIGLES ET ACRONYMES

BUCREP	: Bureau Central de Recensement et des Etude de Population
CEP	: Certificat d'Etudes Primaires
CETIC	: Collège d'Enseignement Technique, Industriel et Commercial
CIDE	: Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant
CM1	: Cours Moyen première année
CM2	: Cours Moyen deuxième année
CNLS	: Comité Nationale de Lutte Contre le Sida
CU	: Cité UCCAO
DUDH	: Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
EBEP	: Enfant à Besoin Éducatif Particulier
GCCPA	: Gestion des Connaissances dans les Contextes Professionnels d'Apprentissage
MINAS	: Ministère des Affaires Sociales
MOI	: Modèle Interne Opérant
OEV	: Orphelins et Enfants Vulnérables
ONUSIDA	: Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA
PAM	: Programme Alimentaire Mondial
PPRE	: Projet Personnalisé de Réussite Educative
SIDA	: Syndrome de l'Immunodéficience Acquise
SND	: Stratégie Nationale de Développement
SOC	: Savons Oléagineux Cosmétiques
UNICEF	: United Nations of International Children's Emergency Fund
UCCAO	: Union Centrale des Coopératives Agricoles de l'Ouest
VIH	: Virus de l'Immunodéficience Humaine

LISTES DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique	165
Tableau 2 : Tableau des participants à l'étude.....	173
Tableau 3 : Caractéristiques des participants	174

LISTES DES FIGURES

Figure 1: structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative.....	141
Figure 2 : Vision systémique de la personne.....	297
Figure 3 : Modèle de l'interactivité des projets en institution pour favoriser les capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.....	299

RÉSUMÉ

La présente thèse analyse comment les techniques d'intervention psychoéducative par le biais de la sensibilisation, du soutien et du recadrage rendent compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution. La rupture de lien et le vide occasionnés par le départ des garants de l'histoire des enfants induisent chez eux de l'insécurité, la crise identitaire et le vide affectif. Tous ces bouleversements qui sont à la fois internes (sentiment de rejet, quête de sens) et externe (la perte réelle d'un parent) et qui les empêchent de nouer des relations familiales, amicales et sociales, se déroulent désormais sous la protection des tiers que l'on peut qualifier de professionnels de l'éducation. Ceux-ci dans leur intervention auprès des enfants sont pris dans un piège. Celui de « faire », qui impose de « faire pour faire », sans véritablement amener l'enfant à engager le travail de deuil, mais ils le font tout de même et cela induit chez eux l'angoisse de culpabilité du fait de n'avoir pas réussi. Ce qui peut compliquer l'accompagnement de l'enfant et donc son adaptation scolaire.

L'enquête a été menée à la fois auprès des professionnels de l'éducation et des enfants orphelins. Les entretiens semi-dirigés ont permis de recueillir des informations au sein de l'orphelinat auprès de trois enfants orphelins et des deux éducateurs de cette institution. Les données recueillies auprès desdits participants et traitées par la technique d'analyse de contenu thématique laissent apparaître que les professionnels ne disposent pas toujours des techniques d'intervention appropriées permettant aux enfants orphelins de s'adapter de manière efficace à l'environnement scolaire. Ce qui fait que certains enfants ressentent au sein du cadre un sentiment d'abandon, la quête de sens et l'esprit de rejet. Entre soutien et recadrage, les professionnels de l'éducation se servent des données dont ils disposent et élaborent des « théories » qui guident leur action.

Dans leur accompagnement éducatif, les enfants assument des rôles sociaux en exerçant des responsabilités réelles au sein de la communauté. Néanmoins, la sensibilisation comme technique d'intervention laisse entrevoir un silence sur les éprouvés émotionnels des enfants. Aussi, l'absence de la prise en compte au sein de l'institution de la composante système d'évaluation et de reconnaissance permet de comprendre au niveau de cette technique, ce silence et la prise au piège des professionnels dans leur intervention auprès des orphelins.

Mots clés : Techniques d'intervention, adaptation scolaire, orphelin, professionnel de l'éducation et institution

ABSTRACT

This thesis analyzes how psychoeducational intervention techniques, through sensitization, support, and reframing, account for the school adaptation capacities of institutionalized orphans. The rupture of the bond and the void caused by the departure of the guarantors of the children's history induce insecurity, identity crisis, and emotional emptiness in them. All these upheavals, both internal (feelings of rejection, search for meaning) and external (the actual loss of a parent), which prevent them from forming family, friendly, and social relationships, now take place under the protection of third parties who can be qualified as educational professionals. These professionals, in their intervention with children, are caught in a trap. That of "doing," which imposes "doing for the sake of doing," without truly leading the child to engage in the work of mourning, but they do it anyway and this induces in them the anguish of guilt for not having succeeded. This can complicate the child's support and therefore their school adaptation.

The research was conducted with both educational professionals and orphaned children. Semi-structured interviews made it possible to collect information within the orphanage from three orphaned children and the two educators of this institution. The data collected from these participants and processed using the thematic content analysis technique reveal that professionals do not always have the appropriate intervention techniques to enable orphaned children to adapt effectively to the school environment. This means that some children feel a sense of abandonment, a search for meaning, and a spirit of rejection within the framework. Between support and reframing, educational professionals use the data they have and develop "theories" that guide their action.

In their educational support, children assume social roles by exercising real responsibilities within the community. Nevertheless, sensitization as an intervention technique reveals a silence about the children's emotional experiences. Also, the absence of a component of evaluation and recognition system within the institution makes it possible to understand, at the level of this technique, this silence and the trapping of professionals in their intervention with orphans.

Keywords: Intervention techniques, school adaptation, orphan, educational professional and institution.

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette partie de l'étude présente les éléments pratiques qui rendent possible la construction de la problématique de recherche. Il s'agit de présenter à ce niveau le contexte et la justification de l'étude, la formulation et position du problème, les questions de recherche et les objectifs de l'étude. Cette introduction est également l'occasion de justifier et de mettre en valeur l'originalité et la pertinence de l'étude, ainsi que la délimitation empirique et conceptuelle.

0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

D'après le préambule de la constitution de 1996, « la nation protège et encourage la famille, base naturelle de la société humaine ». Selon la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) en son article 16 (3), « la famille est l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'État ». Autrement dit, la famille est le premier lieu d'apprentissage, de socialisation et d'affection pour chaque enfant. Elle est également le lieu où l'enfant apprend les valeurs et les normes sociales. La société et l'État sont donc amenés à mettre en place des mesures pour soutenir et protéger les familles. Cette protection passe par une mise à leur disponibilité d'un environnement sûr et propice à l'épanouissement des enfants, qui sont les membres de la famille les plus vulnérables. Cet Alinéa (3) rappelle la valeur inestimable de la famille et la nécessité de la protéger.

Selon la Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant de 1990, en son article 25 (2a) portant sur la séparation avec les parents, l'État prend garde à

ce qu'un enfant qui est orphelin ou qui est temporairement ou en permanence privé de son milieu familial, ou dont l'intérêt exige qu'il soit retiré de ce milieu, reçoive de soins familiaux et remplacement, qui pourraient comprendre notamment le placement dans un foyer d'accueil, ou le placement dans une institution convenable assurant le soin des enfants.

En d'autres termes, l'État garantit la protection des enfants orphelins, qu'ils soient séparés temporairement ou définitivement de leur famille. Loin de ce cadre habituel et intégré dans une institution d'accueil, soucieux du bien-être des enfants, l'institution se met à leur service afin de satisfaire dans le meilleur des cas aux besoins de chacun. Elle assure la continuité

de l'éducation et le soutien, en s'efforçant d'agir et de travailler avec l'enfant dont elle a la garde. Par la présence active et la proximité, cette institution suscite un besoin de ce qu'il y a d'unique chez les enfants, en veillant à leurs gestes essentiels que sont : manger, boire et prendre soin de leur corps. L'importance d'une prise en charge particulière de l'enfant et notamment d'une protection sociale de celui-ci a été reconnue par l'État du Cameroun et est clairement démontrée par la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND 30). Dans l'article 4 axé sur le développement humain et le bien-être, la SND4 en son objectif 4 sur la protection sociale stipule :

dans la perspective de renforcer la fonction sociale de l'État et de promouvoir le bien-être des populations notamment les plus vulnérables, le gouvernement entend consolider les acquis et élargir le champ de protection sociale au plus grand nombre, en intégrant progressivement l'ensemble des catégories sociales jusqu'ici en marge du système, à travers la réduction des inégalités sociales, les mesures de protection contre toutes formes de vulnérabilités, la cohésion et l'inclusion sociale.

Autrement dit, le gouvernement camerounais à travers une action sociale entend améliorer les pratiques sociales et personnelles, les croyances et les valeurs des personnes vulnérables et leur qualité de vie au sens large. Cette action sociale passe aussi par l'amélioration de la situation économique des personnes vulnérables, voire l'assouvissement générale de leurs besoins primordiaux, de leurs relations avec les pairs et des opportunités de développement personnel. A travers l'action d'inclusion sociale des personnes vulnérables dans les institutions d'accueil, l'État, à travers des processus individuels et collectifs, veille à ce que chaque personne vulnérable ait des chances égales et un égal accès aux droits fondamentaux. Ces droits fondamentaux sont, entre autres, le droit d'être soigné, à une alimentation adéquate, saine et à la protection contre les maladies, le droit à l'éducation, à la protection contre toute forme de discrimination et le droit au jeu et au divertissement.

Il est question pour l'État de promouvoir le bien-être économique, social et culturel de ces personnes afin de réduire les disparités et éviter qu'elles soient marginalisées. L'objectif est alors de construire une société unie et co-responsable du bien-être de tous. La loi n°98/004 du

14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun en son article 5 (3), va dans ce sens du bien-être humain. L'objectif de cet article étant « l'éducation à la vie familiale », il revient aux éducateurs de fournir aux enfants des compétences de vie (telles que la concentration, la communication, la pensée critique, l'autonomie et l'apprentissage). Ces compétences de vie peuvent améliorer leur capacité à affronter efficacement les défis de la vie, à prendre des décisions et à agir positivement. L'action de cet accompagnateur vise à amener les enfants à prendre leurs responsabilités, à se retrouver et s'assurer au sein de leur communauté et de leur environnement social.

Au sein du cadre, qu'il soit familial ou extrafamilial, les éducateurs soutiennent le plein développement des enfants et les guident pour qu'ils atteignent leur plein potentiel et deviennent des adultes responsables. Ainsi, une famille, constituée de règles de vie leur garantie santé et sécurité. Elle les soutient et leur donne confiance dans leurs propres capacités d'adaptation. L'article 5(2) de ladite loi vise à apprendre aux enfants les « grandes valeurs éthiques, universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ». Ces valeurs représentent les idéaux énoncés dans la Charte des Nations Unies à savoir, paix, dignité, tolérance, liberté, égalité et solidarité. Certaines de ces valeurs exprimées par la loi d'orientation vont en droite ligne avec celles définies par l'action communautaire. Elles guident ainsi l'action du professionnel de l'éducation qui, en les transmettant à l'enfant l'aide à façonner sa personnalité.

Allant dans ce sens de protection sociale, l'article 25(1) de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) de 1948, considère comme indispensable que les droits de l'homme soient garantis par le système juridique. L'article souligne que

toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires, elle a droit à la sécurité en cas de chômage, de maladie, d'invalidité, de veuvage, de vieillesse ou dans les autres cas de perte de ses moyens de subsistance par suite de circonstances indépendantes de sa volonté.

En d'autres termes, tous hommes, femmes et enfants, seuls ou conjointement avec d'autres, devraient avoir continuellement un accès physique et économique aux services sociaux comme la nourriture, les vêtements, le logement, les soins de santé et l'éducation. Ce qui peut leur permettre de vivre, de veiller au bien-être et au développement de leur famille. Mieux encore, tous ces services devraient être disponibles et accessibles à tous les citoyens, y compris aux groupes vulnérables tels que les enfants, les malades, les personnes souffrant d'un handicap et les personnes âgées, qui peuvent rencontrer des difficultés à utiliser ces services. Par ailleurs, cet article place les enfants au centre des préoccupations, en supposant qu'ils aient droit à une aide et à un soutien particulier.

Le préambule de la Constitution de la République du Cameroun de janvier 1996 stipule, conformément à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, que « toute personne a droit à la vie et à l'intégrité physique et morale. » À cette fin, il promeut l'égalité des hommes, protège et encourage la famille, les femmes, les jeunes et groupes vulnérables, tout en assurant le droit des enfants à l'éducation. Au long du Préambule de la Constitution, nous constatons que l'État se soucie de la protection des enfants vulnérables. Celle-ci entre en vigueur par le décret n°77/495 du 7 décembre 1977 fixant les conditions de création des œuvres sociales. Par ce décret, l'État du Cameroun a créé des orphelinats dans différentes villes de son territoire.

L'orphelinat comme œuvre sociale, est mis sous la tutelle du Ministère des Affaires Sociales (MINAS) et a pour mission d'assurer l'éducation et l'accompagnement des orphelins et enfants vulnérables laissés seuls après avoir été coupés des liens parentaux et familiaux. Le Ministère des Affaires Sociales promeut des stratégies d'accompagnement telles que le développement d'environnements protecteurs pour les orphelins et les enfants vulnérables (OEV), l'accompagnement et le renforcement des capacités des OEV dans différents domaines de la vie. L'accompagnement dont il est question ici est l'un des champs d'activités en intervention et action communautaire. Celui-ci a pour objectif de consolider la relation de l'enfant avec son milieu, dans l'optique de favoriser son estime de soi et de le mettre en harmonie avec lui-même et avec son environnement.

Lorsqu'on tient compte des besoins liés à leur développement physique et intellectuel et, au centre et en priorité des intérêts familiaux et sociaux, les enfants occupent une place primordiale. D'après le préambule de la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, les enfants occupent une position unique et privilégiée dans les sociétés africaines. Pour assurer le développement complet et harmonieux de leur personnalité, ils devraient être protégés de

manière adéquate et grandir dans un environnement sûr, c'est-à-dire de bonheur, d'amour et de compréhension.

La Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant (CIDE) définit l'enfant comme toute personne âgée de moins de 18 ans. Le préambule de cette convention souligne que : « les enfants ont besoin d'une protection et d'une attention particulière en raison de leur vulnérabilité ». De ce fait, l'enfant a besoin de grandir dans un environnement familial, dans une ambiance de bonheur, d'amour et de compréhension. En ratifiant cette loi, le Cameroun réaffirme sa volonté et sa détermination de créer un environnement propice au plein épanouissement de chaque enfant.

Aussi, afin de faciliter l'adaptation des groupes défavorisés comme les OEV dans divers domaines de la société, le gouvernement du Cameroun a mis sur pied un document de stratégie de développement social. Celui-ci a pour objectif de créer un cadre institutionnel, juridique et surtout réglementaire assurant les droits et la protection sociale des populations vulnérables. Pour rendre ce document effectif, il importe de quantifier les OEV afin de connaître les statistiques correspondantes au Cameroun.

D'après le Bureau Central des Recensements et des Études de Population (BUCREP), la tendance démographique soutenant le fort potentiel humain au Cameroun est de 17 463 836 habitants, avec un taux annuel moyen de croissance estimé à 2,8% pour la période 1987-2005. La population du Cameroun augmente de plus en plus. Lors du premier recensement en avril 1976, la population du Cameroun était de 7 663 246 habitants, mais lors du troisième recensement en 2010, la population du Cameroun a plus que doublé. Selon les résultats de ce dernier recensement (le 3ème Recensement de la Population et de l'Habitat de 2010), la population du Cameroun est de 19 406 100 habitants. Sur ces chiffres, 43,3 % ont moins de 15 ans et 5,5 % ont plus de 60 ans. La proportion de femmes dans la population est de 50,6 % et la proportion d'hommes est de 40,4 %. Selon ce recensement de 2010, il y a un peu plus de femmes que d'hommes. Le taux de croissance annuel moyen de la population est donc estimé à 2,6 %. Les résultats de ce troisième recensement montrent une répartition inégale de la population à travers le pays.

En 2000, à l'occasion de l'adoption des premiers plans stratégiques du Cameroun de lutte contre le VIH, une ligne d'action spécifique a été identifiée et planifiée spécifiquement pour les OEV. En 2003, le Cameroun comptait 8 millions d'enfants. Sur ces 8 millions, 930 000 sont orphelins, dont environ 25 % de ces enfants ont perdu un ou leurs deux parents. Selon les

estimations de la Commission Nationale de Lutte contre le Sida (CNLS) de 2010, le nombre d'orphelins continue d'augmenter. Le Cameroun a été situé cette année 2010 à 1 203 918, soit 6,2 % de la population totale. La même année, Nsagha et al., dans Kojoué (2020) font comprendre que malgré les programmes conçus pour les OEV, seuls 9 % des de ceux-ci ont bénéficié d'un accompagnement. Le nombre d'orphelins en 2015 était de 1.291.474 soit 6,65%. Au vu de ces résultats, on peut se demander quelle est la littérature sur la situation de ces orphelins dits vulnérables.

Selon Vandecasteele & Lefebvre (2006, p. 3), « le manque de sécurités de bases fondamentales (logement, diplômes, formation, structures d'aide et de soins) » constitue la raison pour laquelle les enfants grandissent loin de leur famille d'origine, son sujet à des problèmes d'attachement associés à leurs conditions de vie difficiles et à l'absence des parents. Cette absence parentale est un facteur de vulnérabilité important et, selon Tarantola dans Dekens (2007), elle peut être attribuée à des facteurs individuels, sociaux ou institutionnels. L'intervention auprès des enfants vulnérables, au sens des auteurs, devraient être comprises en termes qualitatifs pour répondre aux différents besoins de ceux-ci. Ces enfants sont pour la plupart victimes de toute une série d'adversités, notamment la malnutrition, le manque de soins appropriés, le faible taux de scolarisation et l'abandon scolaire dans le primaire.

Dans des situations où l'un ou les deux parents sont décédés, les enfants se sentent complètement déboussolés et livrés à eux-mêmes. Selon Daigle (2019, p. 32), la perte directe de l'environnement social et du principal dispensateur de soins peut affaiblir et freiner chez l'enfant le développement d'une identité intégrée. Dans un environnement où les orphelins ont du mal à se faire une place, n'ont pas accès à l'éducation, il est probable qu'ils soient moins capables que les enfants placés sous la garde de leurs parents. D'après Bouamara (2017), le sentiment que ces enfants ont des défaites de leur vie, associé à l'identité familiale négative, crée chez eux un « crypte ». Que ces enfants le veuillent ou non, ils sont spéciaux et vont avoir besoin d'un soutien particulier dans leur parcours de vie.

Selon Wendland & Finot (2008, p. 320), les trajectoires qu'empruntent les enfants émergent quand le milieu de vie ne leur assure plus les sécurités que sont, être à l'abri des dangers, des menaces, des privations à la fois morales et matérielles et ils ne bénéficient plus de soins adaptés à leurs besoins. Selon D'Onofrio (2001), ont été observés chez ces enfants de mauvais résultats scolaires, une humeur dépressive, une faible estime de soi et une détresse émotionnelle. Cette situation de manque et d'absence d'affiliation les amène à ne plus s'appuyer sur des cadres de protection, et on peut observer chez eux selon Mouhot (2001), des crises

violentes. Crises qui amènent les éducateurs qui les accompagnent à agir avec eux dans cette conflictualité. Comme le font comprendre Vandecasteele et Lefebvre (2006), le suivi éducatif et l'accompagnement de ces enfants en difficultés d'adaptation mettent les intervenants en présence de la souffrance et au mal être que ces enfants en situation de décès d'un parent peuvent éprouver.

Par ailleurs, les orphelins craignant de ne pas grandir dans un environnement propice à leur développement émotionnel, cognitif et social en raison de divers types de vulnérabilités, mettent sur pied des stratégies ultimes de suivi, voire des stratégies d'adaptation. Selon Ramos (2011), les stratégies utilisées par les enfants visent à augmenter leur marge de manœuvre. Ils distinguent le « je individuel » (chez moi), où ils entravent les règles fixées par l'institution, du « je familial » (chez mes parents) où l'institution gère le quotidien et, en tant que gardien, décide de la gestion de la vie et de l'espace. Selon Julier-Costes et al., (2020, p.36), en développant des stratégies d'adaptation, les orphelins oscillent entre la « méfiance », où la stratégie est l'évitement et la « défiance » qui a comme stratégie la confrontation aux épreuves.

Toutes ces stratégies de suivi qu'adoptent l'orphelin constituent des activités continues ou complémentaires. Ce qui ne fait qu'augmenter la vulnérabilité de l'orphelin et, en raison de cette vulnérabilité, son processus de développement global peut être interrompu, régressé ou même arrêté. D'après Vandecasteele & Lefebvre (2006, p. 3), dans ce contexte de fragilité, l'enfant en situation de deuil n'a plus le contrôle de son être et ne sait plus, quelle partie de bonheur abandonner pour conserver la moindre sécurité, dès lors qu'il n'a plus « le sentiment ou la maîtrise de son existence actuelle ou à venir ». Aussi, faute de ressources personnelles et sans le soutien d'adultes capables de les soutenir affectivement, cognitivement et socialement, les enfants d'eux-mêmes sont incapables de supporter cette situation.

En interaction avec l'enfant, il est question pour l'éducateur au sens de De Robertis (2018, p. 194), d'élargir l'horizon des relations des enfants, leur cadre de vie et de référence aussi et leur donner accès à de nouvelles expériences enrichissantes. Ainsi, le professionnel assume avant tout un rôle de médiateur, voué à inspirer et à motiver l'enfant pour qu'il expérimente de nouvelles formes de vie sociale. Ces professionnels reconnaissent que la plupart du temps, ils ont affaire à des personnes en difficultés d'adaptation sociale, constamment isolées et avec une sphère relationnel faible. Raison pour laquelle ils sont appelés à se mobiliser et à les stimuler de manière qu'elles tirent le meilleur parti des équipements de l'environnement et de l'aide fournie par l'institution. Ainsi, dit De Robertis (2018), les enfants peuvent participer plus activement à la vie du groupe. Aux niveaux individuel et collectif, un tel engagement des

enfants peut susciter l'espoir de changement et constituer une force motrice qui inspire une nouvelle image de soi, plus précieuse et donc plus dynamique.

Les orphelins, dont la poursuite ou non de la scolarisation est fonction de leur relation avec l'éducateur rencontrent des difficultés à s'adapter à l'école. Selon Daigle (2019), l'adaptation de l'enfant se mesure par la sécurité de l'attachement, la socialisation par les pairs, la régulation émotionnelle et comportementale et la performance scolaire. L'auteure dans ces propos fait référence au bien-être et à l'intégration de l'être humain dans son environnement sur le plan familial, social et individuel. Le but de l'adaptation scolaire est donc de soutenir et de venir en aide à l'enfant sur le triple plan de l'éducation, de la socialisation et de la qualification, dans le cadre d'une logique de changement. A partir de là, on peut dire que le rôle des différents partenaires éducatifs tels que définis par Clerc et al., (2021) sont importants lorsque l'on considère les situations d'orphelinage à l'école.

Face au mal être, à l'instabilité et à la fragilisation des enfants orphelins dus au défaut d'un savoir-faire professionnel, et reconnaissant que l'adaptation des orphelins à l'école varie selon leur situation et leurs besoins, les pouvoirs publics ont mis sur pied des mesures de soutien et de prise en charge de ces enfants. Parmi celles-ci, on peut entre autres citer la ratification de la charte africaine des droits et de bien-être de l'enfant, la création des départements ministériels à l'instar du Ministère des Affaires Sociales (MINAS) qui s'occupe de la protection sociale des personnes vulnérables. L'existence de plusieurs centres d'encadrement de la petite enfance. Tous ces organismes permettent aux enfants orphelins d'avoir un environnement protecteur dont ils ont droit, un foyer offert par des adultes responsables de les éduquer, de les nourrir et de les habiller.

Dans sa mission régaliennne, l'État a identifié les besoins prioritaires de ces 1 291 474 orphelins. Il s'agit de leur réinsertion afin qu'ils puissent renouer le contact physique, psychologique et social avec les membres de leur environnement de vie et la société tout entière. Leur nutrition dans le but d'assurer leur survie pour qu'ils soient à l'abri des agressions extérieures susceptibles de nuire à leur mental et à leur physique. Il leur assure soins de santé, protège leurs droits afin qu'ils soient à l'abri de la violence, de l'exclusion sociale, de la discrimination et de la stigmatisation. Leur acquisition de compétences de vie (life skill) pouvant leur permettre de prendre soin d'eux-mêmes. La consolidation socio-économique vise à compenser le manque de ressources matérielles et financières des structures qui accueillent les enfants. Au vu de ces éléments empiriques, quelles sont les théories explicatives de cette contribution à la recherche.

Selon Bruner (1983), un enfant est un être qui a besoin de l'aide d'une tierce personne. Selon Jodelet (1997, p.47), n'étant pas un être isolé dans un « vide social », il est important qu'il se joigne aux formes de pensée du groupe d'appartenance en vertu de la solidarité et de l'affiliation sociale (p.67). Ce besoin d'une personne capable d'en prendre soin, de favoriser selon Bruner (1983), l'établissement de relations affectives et de liens chez l'enfant, nécessite d'après Gendreau et al., (2001), un éducateur capable de favoriser en lui la découverte de soi et la façon de se réaliser. Ainsi, l'éducateur par son savoir-faire accompagne l'enfant en ouvrant le champ des possibles, à se découvrir et à découvrir les joies d'une adaptation à la réalité sociale. Selon Bruner (1983, p. 256), ce « savoir-faire » que les éducateurs appliquent dans le processus d'interaction avec les enfants est un « savoir-faire non-déterminé » qui favorise la confiance en soi chez les enfants.

Selon Gendreau et al., (2001), la manière dont l'enfant parvient à s'épanouir passe par « ses attitudes, ses contacts, ses relations et les satisfactions qu'il ressent ». L'éducateur dont l'attitude dans le groupe « dérange », est source de motivation auprès de l'enfant en difficulté, il lui permet de découvrir pleinement un état de satisfaction, ce bonheur fondamental d'être en phase, en communion avec lui-même et avec les autres. Selon Gendreau (1978), dans leur situation d'enfants en difficulté, les enfants ne veulent pas être comme « tout le monde ». Ils se sont affranchis de certaines normes sociales, ce qui met en péril les croyances du groupe, mais est également destructeur pour eux-mêmes et pour les autres.

Selon Gendreau (1978), tout environnement éducatif qui vise la participation des enfants devrait réaliser cet objectif dans un système de responsabilité capable de l'encourager. De cette manière, les éducateurs peuvent stimuler la capacité des jeunes à voir autrement la réalité. D'après l'auteur, l'enfant en difficulté va d'abord pleinement réaliser cette réalité grâce à la médiation de celui qui l'accompagne, puis il va apprendre à la regarder avec lui, et enfin il va devenir plus autonome. Selon Jodelet (1997), les personnes dans leurs interactions quotidiennes créent des représentations qui guident leurs actions.

Pour cette auteure, ces « phénomènes cognitifs » que sont les représentations sociales obligent « l'appartenance sociale des individus avec des implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées » (p. 53). Les membres du groupe élaborent en commun accord une vision de la réalité sur la base de règles et de valeurs, qui deviennent le fil conducteur des échanges et de l'action quotidienne. Ainsi,

c'est dans ce groupe dans lequel l'enfant communique, partage son quotidien et ses idées, qu'il peut affirmer son lien social et son identité.

D'après Jodelet (1997, p.47), ce partage n'est possible que si l'enfant adhère au groupe et participe aux activités dudit groupe qui dès lors peut lui servir d'étaie, de support s'il est face à une situation. Mieux encore, les personnes ont toujours eu besoin de leurs semblables pour comprendre une situation ou résoudre un problème ; problème face auquel elles développent des « théories » en se basant sur des données à leur disponibilité. Selon Jodelet (1997, p. 51), face à l'incertitude, au besoin de plus en plus croissant de connaissances pour identifier et résoudre les problèmes quotidiens auxquels ils sont confrontés, les gens créent des représentations sociales pour s'y adapter, s'y conduire, pour maîtriser le monde de manière physique ou intellectuelle. À cet égard, est-ce que la manière avec laquelle les éducateurs se représentent le monde leur permet de résoudre les problèmes auxquels les enfants sont confrontés ? Comment les éducateurs au sein de l'institution peuvent-ils contrer chez les enfants leur mise en danger et celles des autres ? En l'absence de communication véritable entre les éducateurs et les enfants, comment ceux-ci peuvent-ils élaborer leur système intellectuel ? Comment les éducateurs à travers les techniques d'intervention peuvent-ils donner du sens à la situation que vit l'orphelin ? Le fonctionnement du système social qu'est l'institution permet-il à l'enfant de s'inclure ou de s'adapter sur le plan scolaire ?

0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

L'orphelinat en tant qu'institution est censé être un lieu sûr et sécurisant où l'enfant est amené à exprimer sa souffrance, à se libérer de cette douleur, à la rendre riche pour lui et pour l'humanité (Gendreau et al., 2001). Dans cet espace, au service des besoins, des désirs et des intérêts du groupe (Jodelet, 1997), l'enfant devrait s'intégrer à la culture de la société et être capable de la changer (Bruner, 1983). Ce faisant, il va mettre en œuvre ses expériences relationnelles, transférant ce qu'il a vécu à un groupe plus large. Une telle institution apparaît comme un espace de croissance tant physique, intellectuelle qu'affective, qui va dans le sens de la vie. Son caractère dynamique permet d'observer des phénomènes d'adhésion aux formes de pensée du groupe d'appartenance compte tenu de la solidarité et de l'affiliation sociale (Jodelet, 1997). Tous ces mouvements internes et externes s'effectuent sous la protection de professionnels qui, en tant que contenant, cadrant et enveloppant (Delcourt, 2005), veillent à ce que contradictions et conflits restent dans les limites, cadre définit par eux.

Les difficultés des éducateurs de l'orphelinat à prendre en compte l'expérience des enfants ayant perdu un ou leurs deux parents proviennent du fait que les réglementations au sein des orphelinats sont conçues de telle sorte qu'on assimile tout le monde. Selon Cordier dans Clerc (2018, paragr.28), il arrive que les répercussions négatives du décès apparaissent plusieurs années après le décès du parent, principalement celles qui affectent la scolarité de l'enfant. Les enfants qui ont perdu un ou leurs deux parents ont alors besoin que soit mis à leur disposition des interventions spécifiques car, comme l'apprend Clerc (2018, paragr. 27), plus la période de deuil est longue, plus grand est le risque que l'enfant soit négligé dans ses besoins, notamment la disposition psychologique dans son entourage d'un adulte de confiance. Ainsi, la situation que vit l'enfant nécessite qu'il en parle et que les éducateurs soient en mesure de reconnaître les signes développés automatiquement ou exprimés par l'enfant, ce qui n'est toujours pas le cas.

Dans leur intervention, les éducateurs sont pris dans un double piège, celui de « faire », qui impose de « faire » pour « faire », sans pour autant s'attaquer aux faits : la gestion de l'après-coup (la gestion du décès du parent) permettant aux professionnels de l'éducation de donner un nouveau sens aux expériences passées de l'enfant orphelin. Ce « faire » provoque chez eux de la culpabilité car il n'y a pas de changement, et au niveau de l'enfant, ils transforment le groupe en un « guichet unique », alors que la pratique devrait partir de ce que l'enfant vit. D'après Hanus (2007), la capacité de l'enfant à établir de nouveaux liens ne signifie pas que celui-ci a tout oublié, il ne sera plus le même. Le décès d'un parent comme situation de manque se caractérise par des bouleversements qu'il provoque dans la vie de l'enfant et peut retentir sur la vie du groupe ou scolaire. Les réactions émotionnelles peuvent affecter autant l'enfant en deuil que ses camarades de classe. Les capacités de réflexion des éducateurs face à un enfant en situation de décès parental sont alors épuisées. Selon Clerc (2018), ils ne savent pas que les orphelins ont des besoins particuliers.

Selon Hanus cité dans Jung (2020, p. 70), l'image que les éducateurs se font de la situation que vit chaque enfant face à la mort d'un parent ne correspond pas avec la réalité vécue par celui-ci. Ce qui rend les techniques d'intervention auprès des orphelins très souvent directives. De plus, la relation entre les professionnels de l'éducation et les orphelins est souvent normative et directives (Jung, 2020 ; Clerc & al, 2021), ce qui limite la compréhension du vécu des enfants. Pour la plupart, pas tout à fait prête à apporter un soutien efficace ou ayant reçu une formation initiale insuffisante, notamment à cause des priorités pédagogiques où l'accent est mis sur les compétences disciplinaires, en accordant peu de place aux aspects socio-

émotionnels et à la gestion des situations de crise chez l'enfant. Ces professionnels de l'éducation craignent aussi que leurs actions ne fassent plus de mal que de bien à l'enfant s'ils réagissent de manière inappropriée (Jung, 2020). Raison pour laquelle ils le laissent abandonner à lui-même, dans son chagrin. Les professionnels dans leurs parcours d'intervention face à l'enfant en situation de décès parental se trouvent alors dans une situation difficile. Ils sont pris dans le piège de leurs émotions et face à l'enfant, ils agissent en fonction de leur sensibilité (subjectivité).

Selon Talwar dans Clerc et al., (2021, p. 108), certains professionnels de l'éducation estiment que les enfants peuvent surmonter leur deuil par eux-mêmes. C'est pourquoi ils ne se sentent pas, au sens de Jung (2020, p. 69), disposés à intervenir, que ce soit pour faire évoquer le sujet du décès du parent par l'enfant, ou alors pour mettre en œuvre des accompagnements spécifiques. Sans les outils ni les connaissances pratiques concrètes pour intervenir auprès d'un orphelin ayant perdu un ou ses deux parents, le professionnel semble se débrouiller dans la complexité du vécu auquel il est confronté. Ce qui relève des tâches développementales de l'enfant (construction de son identité) et ce qui relève de la perte d'un être cher. Les capacités de pensée des éducateurs étant épuisées, ils ont besoin d'une intervention extérieure pour remettre leur établissement en ordre et en état de marche. Ce qui signifie que l'impact de l'endeuillé en institution est encore plus destructeur que celle-ci aura su mettre en place une connaissance mutuelle entre tous les acteurs.

0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Donner les différentes questions de recherche qu'on s'est posées par rapport à notre sujet constitue le but de cette partie. On a eu la question principale de laquelle découlent les questions secondaires.

0.3.1. Question principale

La question que l'on s'est posée ici est la suivante : comment les techniques d'intervention psychoéducative potentialisées par la sensibilisation, le soutien et le recadrage rendent-elles compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution ? La question principale étant globale, on l'a scindée en questions secondaires.

0.3.2. Questions secondaires

Elles s'énoncent comme suit :

Q.S1 : Comment la sensibilisation rend-t-elle compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution ?

Q.S2 : Comment le soutien rend-t-il compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution ?

Q.S.3 : Comment le recadrage rend-t-il compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution ?

0.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Il s'agit à ce niveau des objectifs de l'étude de donner l'orientation de l'étude ou de dire vers quoi tend celle-ci, car aucune étude n'a été réalisée sans un objectif précis. Dans ce cadre, un objectif général et des objectifs spécifiques ont été formulés afin de rendre l'étude plus opérationnelle.

0.4.1. Objectif général

Cette étude vise de façon générale à analyser les techniques d'intervention psychoéducative par le biais de la sensibilisation, du soutien et du recadrage qui rendent compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.

0.4.2. Objectifs spécifiques

De façon spécifique elle vise à :

- Repérer la sensibilisation qui rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution ;
- saisir le soutien qui rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution ;
- Identifier le recadrage qui rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.

0.5. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

Ce cadre spécifique de l'originalité et de la pertinence de l'étude, consiste à dire en quoi la recherche est utile et constitue une contribution à la connaissance. Il s'agit aussi de dire ce que l'on doit tirer comme profit des résultats de cette étude, car la recherche est faite dans le but de résoudre un problème ou pour plastifier un espace. À cet égard, si dans le cadre de cette étude l'on parvient à atteindre notre objectif, alors, la recherche portant sur les « techniques d'intervention psychoéducative et les capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution » peut être capitale pour la société, les professionnels de l'éducation qui accompagnent les enfants orphelins et pour la communauté scientifique.

0.5.1. Originalité de l'étude

Cette thèse aborde un pan de l'intervention, l'éducatif. Il s'agit d'une intervention auprès des orphelins en situation de décès d'un ou des deux parents. La question des techniques d'intervention auprès des enfants ayant perdu un ou les deux parents devient de plus en plus préoccupante. Face à l'intérêt et à la croissance exponentielle au sein des institutions de cette catégorie sociale, cette thèse ne consiste pas à remettre en cause le travail de deuil tel que défini par Hanus (2007) et Bacqué (2000 ; 2002). Mais, elle cherche plutôt à savoir dans quelle condition, notamment en institution, comment ces particularités sont prises en compte par les professionnels de l'éducation.

Lorsqu'on parle de la question sociale des orphelins, de l'adaptation de ceux-ci, il est très souvent fait mention de leur souffrance, de la douleur ressentit pendant ou après le décès parental, en faisant fi de leurs qualités, de leurs caractéristiques, comme si l'orphelin en lui-même n'a aucune ressource. Outre leur fragilité sociale, les orphelins disposent de ressources insoupçonnées, des habiletés qui, si le professionnel use d'un savoir-faire approprié, il va développer en eux des capacités d'adaptation scolaire. L'accompagnement de la catégorie sociale qu'est l'orphelin a été étudié par de nombreux chercheurs comme l'aide. L'orphelin ayant des possibilités d'action, voire des capacités d'agir, et au centre du processus éducatif, il devient important dans ce contexte d'étudier l'accompagnement éducatif plus comme ressource chez les inter actants.

Il s'agit d'une ressource, car on veut inclure les caractéristiques individuelles (développées par la personne elle-même), sociales (mise à sa disposition par une tierce personne ou par l'environnement) et socio-écologiques, c'est-à-dire dépendant à la fois de la personne et de l'environnement familial et social. D'après Knecht & Schubert (2021), grâce à

l'accompagnement d'un éducateur, l'enfant peut utiliser ses ressources pour faire face aux exigences externes et internes de la vie, pour surmonter les épreuves difficiles de la vie. L'accompagnement éducatif d'un orphelin dans sa situation existentielle (décès parental) passe par un projet. Selon Danancier (2011), si le « projet c'est la vie », le décès d'un ou des parents d'un enfant nécessite des aménagements par l'ensemble de la communauté pour l'aider à réussir sa scolarité, à se faire des amis et donc à s'adapter sur le plan scolaire.

Ainsi, en mettant en valeur les ressources des acteurs sociaux (éducateurs et enfants orphelins) dans l'accompagnement, celui-ci se positionne dans une visée constructive. Selon Paul (2012), cette visée se réalise dans un « projet d'autonomisation » ou projet d'empowerment de l'acteur, « de dire et de faire ». L'autonomisation est prise dans ce cadre comme un processus dynamique. Selon Lavoie & Raymond (2014), l'action communautaire reconnaît la capacité des personnes à devenir des acteurs clés du développement de leur communauté. La cible de l'action communautaire ici c'est l'orphelin dans ses différents milieux de vie (familial et scolaire) et entretenant des relations d'interdépendance avec la communauté (éducateurs, membres de la famille et les pairs).

Les techniques d'intervention psychoéducatrice deviennent nécessaires à étudier pour enrichir les pratiques d'action communautaire. Cette recherche d'action communautaire se veut professionnalisée, c'est-à-dire que l'éducateur en interaction avec l'enfant et engagé dans son action, devrait aspirer à réduire radicalement les causes des problèmes sociaux (Lavoie & Raymond, 2014). A travers les techniques d'intervention psychoéducatrice que sont la sensibilisation, le soutien et le recadrage, la communauté par la voie de ses éducateurs devrait être capable de « lier et ressouder les éléments disjoints » (Vial, 2007, p.8). Ainsi, ils peuvent favoriser le travail de l'allier/délier qui va permettre à l'enfant de supporter le travail de séparation et d'alliance. Servant donc de relais, ils apportent à l'enfant sécurité et une certitude quant à l'avenir.

L'étude traite de la question des techniques d'intervention psychoéducatrice auprès des orphelins en institution. Le rapport de l'UNICEF (2004), intitulé « les générations orphelines d'Afrique » révèle que les orphelins vivent dans la peur de ne pouvoir grandir dans un environnement propice à leur plein développement cognitif et affectif, du fait de divers types de vulnérabilité. Ceux-ci, considérés très souvent comme les « enfants des autres », développent des stratégies de survie à savoir, faire de la brouette, le travail de porteur dans les marchés et de la prostitution. De ce fait, la communauté éducative tout entière est interpellée à jouer auprès de l'enfant le rôle d'étaie.

Dans une approche écosystémique, l'ensemble de la communauté entre en jeu. En premier lieu, la famille adoptive (l'orphelinat) qui, agissant en tant que substitut parental, est considérée comme premier agent de socialisation, voire d'éducation qui accompagne l'orphelin dans sa démarche d'adaptation. Ensuite l'institution scolaire par l'intermédiaire des éducateurs, et enfin l'enfant orphelin, acteur central du processus et sujet de l'intervention. Qu'ils soient éducateurs de l'orphelinat ou éducateurs scolaires, par leurs connaissances, leur savoir-faire et leurs capacités de communication, ils accompagnent de façon spécifique les enfants dans leur démarche.

Il convient que les éducateurs favorisent le développement et l'épanouissement des orphelins. Qu'ils les accompagnent à acquérir des règles de vie sociale. A travers le recadrage et le soutien social, ils contribuent à stimuler chez l'enfant la créativité, à promouvoir l'autonomie, la socialisation et l'inclusion sociale. Les professionnels de l'éducation assurent à l'orphelin l'éducation nécessaire à son bien-être et lui offre un avenir meilleur. Ils assurent la continuité de l'éducation et une attention particulière des enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage. Tout en respectant l'environnement familial, social, voire éducatif et culturel, les éducateurs créent des conditions de co-développement dans lesquelles chacun se met au service des autres. Avec le co-développement, les enfants s'appuient sur le groupe et sur les interactions entre les membres du groupe d'appartenance.

0.5.2. Pertinence de l'étude

Loin d'être unidisciplinaire, cette thèse s'inscrit dans une perspective pluridisciplinaire et interdisciplinaire et s'attèle à croiser différents domaines scientifiques basés principalement sur les sciences humaines et sociales à l'instar des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la psychologie (GCCPA, 2014). Elle apporte une contribution à la filière intervention, orientation et éducation extrascolaire, plus spécifiquement à la spécialisation intervention et action communautaire. Source de découverte intellectuelle pour les chercheurs, elle peut les aider à prêter une attention particulière au cours de leurs différentes investigations à la situation des enfants qui ont perdu un ou leurs deux parents. En outre, les problèmes présentés dans cette étude sur les techniques d'intervention psychoéducative auprès des orphelins servent de modèle pour l'édification d'éventuels chercheurs aspirant s'investir dans l'une des problématiques liées aux orphelins. Vu sous cet angle, la pertinence scientifique de cette étude ne va être pour la science que la compréhension logique de la théorie, sa vulgarisation ou alors sa remise en question.

Choisir les « techniques d'intervention psychoéducative et capacités d'adaptation scolaire des orphelins en institution » comme sujet de recherche, découle d'abord d'un intérêt personnel, puis d'une préoccupation sociale d'améliorer les conditions de vie de cette catégorie sociale que sont les orphelins. Selon Gauthier (2009, p.55), un sujet de recherche trouve sa pertinence quand 'il s'aligne avec les valeurs de la société. La nôtre s'insère dans les pratiques sociales des éducateurs auprès des orphelins. Cette recherche apporte un nouvel éclairage sur les pratiques sociales, plus particulièrement sur les techniques d'intervention qu'utilisent les éducateurs pour accompagner les orphelins aux prises avec les difficultés d'adaptation scolaire en institution. Gendreau (1978) a été le premier à parler de techniques d'intervention, non pas auprès des orphelins comme dans cette étude, mais en internat, auprès d'enfants délinquants.

Gauthier (2009) poursuit en faisant comprendre que la pertinence sociale de la recherche s'établit en présentant comment la recherche apporte une réponse à plusieurs problèmes auxquelles praticiens et décideurs sont confrontés. Dans le but de résoudre un problème, cette recherche est pertinente pour autant qu'elle permet aux acteurs sociaux impliqués dans l'accompagnement éducatif des enfants endeuillés de développer des techniques complémentaires qui vont faciliter celui-ci. Elle permet également aux acteurs sociaux d'aménager un environnement protecteur pour ces enfants, un environnement dans lequel ils vont se sentir aimés et valorisés. Un environnement où les enfants sont entendus sans aucun jugement de valeur, où les relations interpersonnelles sont exemptes de tension, de discrimination et d'exclusion sociale afin qu'ils puissent s'adapter grâce à leurs aptitudes et compétences.

Il s'agit des cas particuliers à prendre très au sérieux. Pour ce faire, les éducateurs devraient amender les techniques d'intervention utilisées jusqu'à présent. Ces techniques vont leur donner des éléments pour apprécier leurs procédures et stratégies d'encadrement et d'accompagnement. Bien plus, cette étude leur permet de comprendre que les orphelins ont non seulement besoin d'un toit, mais aussi de bien d'autres choses. Ils ont besoin que soit mis en application au sein de l'institution des techniques d'intervention leur permettant de développer des capacités d'adaptation scolaire. Les enfants ont besoin d'être sensibilisés, de connaître leur situation, de soutien et de recadrage car avant leur arrivée dans l'institution, ils ont eu un attachement avec un parent, une personne de confiance à qui ils pouvaient se confier et sur qui ils pouvaient compter. Quelqu'un qui pouvait les protéger des dangers extérieurs qu'ils pourraient rencontrer, quelqu'un qui était un pont entre eux et l'avenir et que la mort a précocement emporté.

Pour ce qui est de la communauté de la vie des enfants, cette étude devrait l'amener à comprendre que le comportement que ces enfants orphelins manifestent dans leur entourage n'est que du dégoût face à la situation qu'ils vivent. C'est une manière pour eux d'échapper au « trop-plein » de souffrance qui les accable, d'exprimer leur mécontentement face à la vie qui les a privés de ce qui leur était le plus précieux. Cette communauté actrice du développement de ses membres devraient se rendre compte à la lecture de ce document qu'il ne s'agit pas d'un cadre où règne le manque de soins, et d'attention, le rejet des orphelins, un sentiment d'abandon, de la discrimination et même de l'exclusion dont les enfants ont besoin.

Dans leur milieu de vie, les enfants désirent être aimés et soutenus, d'être sensibilisés sur leur situation d'orphelin, de se lier au groupe et de mieux s'intégrer dans celui-ci pour assurer leur survie. Sans une aide psychologique et éducative, ils ne peuvent surmonter le chagrin qui les envahit au quotidien et met leur existence en danger. Impliqués dans l'accompagnement éducatif de ces enfants, il convient que les professionnels de l'éducation soient informés qu'avec l'accompagnement éducatif, ils ne sont plus uniquement dans la réalité de l'aide à la résolution d'un problème scolaire, mais aussi dans l'aspect du soutien de manière générale, comme le souligne Bruner (1983) et Gendreau et al., (2001).

0.6. DÉLIMITATION EMPIRIQUE ET CONCEPTUELLE

Dans le souci de ne pas s'égarer dans l'exploitation d'un sujet trop vaste, on a donné une ligne qui circonscrit la recherche et dit dans quel champ s'inscrit celle-ci. Pour ce faire, on a eu dans un premier temps une délimitation empirique, puis, s'en est suivi celle thématique.

0.6.1 Délimitation empirique

Dans l'optique de se concentrer sur une zone géographique spécifique et de définir une période donnée, on a circonscrit cette partie sur un double plan à savoir, le spatial ou géographique et le temporel.

0.6.1.1 Du point de vue spatial ou géographique

Ce travail de recherche concerne un groupe humain spécifique : les orphelins dont au moins un parent est décédé. Il est question dans cette étude ni d'enfant de la rue, ni d'enfants abandonnés, mais des enfants orphelins scolarisés et ayant perdu un ou les deux parents biologiques par décès. Toutes ces catégories sociales susmentionnées ont des trajectoires sociales qui leur sont propres. Au sens de Danhoundo (2017, paragr. 8), on peut démultiplier l'enfance en catégorie sociale : orphelins par exemple. Dans cette catégorie « enfants

orphelins », on va s'intéresser à des sous-catégories tels que, orphelins de mère, orphelins de père et double orphelin, c'est-à-dire orphelin de père et de mère.

Ces orphelins sont en période de latence. Selon Freud cité dans le dictionnaire encyclopédie de psychologie (1980), la phase de latence est « un arrêt ou une régression dans l'évolution de la sexualité infantile ». Elle va de la fin du complexe d'œdipe (5-6ans) jusqu'à l'apparition de la puberté (12ans). Le vécu de cette période (5-6ans) selon Freud cité dans Mgbwa et Ngono (2011), nécessite que l'enfant soit en relation avec une figure maternelle aimante et une autorité paternelle. Cette étape se caractérise par une diminution marquée des activités pulsionnelles, une inhibition très importante des processus imaginaires, et par une désexualisation des relations d'objet et des affects, les désirs refoulés se transformant en tendresse.

Tout se passe durant cette période comme si l'enfant, renonçant à un amour impossible, renvoyait à plus tard l'exercice de la génitalité et acceptait implicitement l'idée que de nouvelles personnes deviennent l'objet de ses désirs. À ce moment important du développement psychosexuel de l'enfant, où ses pulsions libidinales sont investies dans les sphères créatives, celui-ci oriente ses intérêts vers l'environnement extérieur à la famille, (groupes de pairs et l'école) et à l'apprentissage social, toutefois en intériorisant les valeurs et normes transmises par ces groupes auxquels il appartient.

Sur le plan cognitif, l'éducateur aide l'enfant à acquérir des connaissances. Piaget dans Ferrari & Epelbaum (1993) se concentrant sur la relation entre les enfants et le monde extérieur, définit quatre étapes du développement cognitif chez l'enfant à savoir, l'intelligence sensorimotrice, la pensée pré-opératoire, les opérations concrètes et les opérations formelles. Les enfants orphelins devant avoir un âge compris entre 6 à 12 ans, seuls les stades qui correspondent à cet âge vont nous intéresser (l'intelligence pré-opératoire, le stade des opérations concrètes et formelles). Au niveau de la pensée pré-opératoire qui va de 3 à 8 ans, l'auteur l'a divisé en deux catégories à savoir, la pensée symbolique et préconceptuelle (de 3 à 4ans) et la pensée intuitive (de 4à 8ans). Celle-ci se rapproche le plus de l'âge des sujets à l'étude.

Selon Ferrari & Epelbaum (1993, p.14), face à un problème donné à ce sous-stade, l'enfant ne tient compte qu'un seul des paramètres en jeu et ne peut le coordonner avec les autres. Par conséquent, la pensée de l'enfant à ce sous-stade reste configurative et prélogique. Pour ce qui est des opérations concrètes (7-8 ans à 11-12 ans), les opérations cognitives se situent dans

le concret et restent liées à l'action. Les capacités d'abstraction de l'enfant sont limitées, mais sa pensée se structure, ce qui lui permet de considérer et de coordonner un certain nombre de paramètres. Ainsi, identité, réversibilité et opérations de conservation sont intégrées. Grâce à ces opérations, l'enfant peut progressivement faire des classifications et des sériations, deux éléments essentiels dans le processus général d'apprentissage. Les opérations formelles (à partir de 12 ans) constituent l'étape finale du développement où la pensée devient véritablement conceptuelle et hypothético-déductive. Ici, les enfants peuvent faire de véritables déductions et de raisonnement liées à des problèmes abstraits. Ils n'ont plus besoin de s'en tenir à des objets concrets de la réalité pour raisonner.

A partir de ce qui précède, l'on a choisi ces enfants sur la base des critères d'inclusion des sujets. Il s'agit des enfants ayant perdu un ou les deux parents, des enfants dont l'âge varie entre 06 et 12 ans, des enfants résidant à l'orphelinat depuis au moins 2 ans, des enfants scolarisés et des enfants présentant des troubles internalisés et externalisés. L'on s'est aussi intéressé aux professionnels de l'éducation de l'orphelinat qui accompagnent les enfants orphelins. Deux critères ont été choisis pour la sélection des professionnels de l'éducation. Il a été question pour les professionnels de l'éducation d'avoir au moins une expérience de 5 ans dans l'accompagnement des orphelins et être un éducateur disposant de certaines techniques d'intervention.

Ces enfants dont au moins un parent est décédé sont dispersés au sein de la population des différentes villes du Cameroun. On a trouvé les nôtres dans la région de l'Ouest, département de la Mifi, arrondissement de Bafoussam I, plus précisément au sein de l'orphelinat « Beloved children », qui est un centre d'encadrement des orphelins et enfants abandonnés. Sur une population d'environ 20 orphelins présents dans ce centre, on a choisi de travailler avec trois car ils répondaient pleinement aux critères de choix des sujets. Ces trois enfants avec lesquels l'on a travaillé sont : Ange, 09ans, Ariel, 10ans et Lucie, 11 ans.

0.6.1.2 Du point de vue temporel

Du point de vue temporel, il s'agit d'un thème actuel et ponctuel qui porte sur les capacités d'adaptation scolaire des orphelins en institution au regard des techniques d'intervention psychoéducative. En effet, les travaux de Bruner (1983) mettent en évidence que l'enfant ne se suffit pas à lui-même, il a besoin d'une personne pour s'occuper de lui. Bien plus, le développement de l'enfant ne peut être considéré que comme un processus de collaboration et de soutien entre lui et un adulte qui agit comme un « médiateur de la culture ». Ce développement requière une élaboration communautaire et s'organise autour des savoir-faire

du professionnels de l'éducation accompagnant l'enfant. Le rapport Plowden cité dans Bruner (1983, p.256) nous enseigne que les « enfants ont besoins d'être eux-mêmes, de vivre avec d'autres enfants et avec des adultes, de s'instruire à partir de ce que leur apporte leur environnement, de se préparer pour l'avenir, de créer et d'aimer, d'apprendre à affronter l'adversité ».

Ainsi, c'est en recadrant, en comblant l'enfant ayant perdu un être cher d'affection, d'amour et de soins adaptés à ses besoins, en le sensibilisant sur sa situation d'enfant en deuil, que l'institution en charge de celui-ci peut favoriser son adaptation scolaire. C'est par ces soins, par la manière de les prodiguer aux enfants et par l'acquisition des normes et règles du groupe, que l'institution anticipe sur les enfants le rôle qu'ils devraient jouer et projette sur eux le modèle idéal. Mieux encore, l'institution met sur pied un projet d'établissement supposant des capacités intellectuelles et psychologiques de ses professionnels de l'éducation et les ajustent à la souffrance qu'a créé le décès des parents chez les enfants dont ils accompagnent. Cela étant effectif, on observerait de moins en moins ou pas du tout de manque d'attention chez les enfants, d'esprit de rejet des orphelins à l'égard des professionnels et d'enfant en perte de repères et donc à la recherche de valeur selon Gendreau et al., (2001).

0.6.2. Délimitation conceptuelle

Le travail de recherche n'est valable que s'il porte sur un champ bien précis. Celui-ci s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, principalement la spécialité intervention et action communautaire. Le domaine d'activité de l'action communautaire visée est celui de l'accompagnement éducatif, qui est un domaine de personnes vulnérables. Selon Lavoie & Raymond (2014), l'action communautaire fait allusion « à toute initiative issue de personnes, d'organismes communautaires, de communautés (territoriale, d'intérêt, d'identité) visant à apporter une solution collective et solidaire à un problème social ou à un besoin commun ».

Du fait de la valeur accordée aujourd'hui à la vulnérabilité sociale de certaines catégories sociales, aux difficultés qu'ils rencontrent à « faire lien » avec d'autres enfants du même âge ou avec les membres du groupe d'appartenance, on a préféré orienter cette étude sur les « techniques d'intervention psychoéducative et capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution ». Un accent particulier est porté sur la façon avec laquelle la sensibilisation, le soutien et le recadrage rendent compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.

A ce titre, l'on a choisi malgré la multiplicité des facteurs pouvant rendre compte du phénomène des capacités d'adaptation scolaire, le facteur des techniques d'intervention

psychoéducative. Pour éviter toute ambiguïté sémantique et afin que l'on sache de quoi il est question dans cette recherche, la définition des concepts clés que sont, intervention psychoéducative, capacités d'adaptation, orphelin, professionnel de l'éducation et institution vont permettre de mieux cerner le sens et la signification du sujet de recherche.

L'intervention psychoéducative est selon Gendreau et al., (2001, p.15) « une intervention spécialisée qui, en utilisant le milieu de vie d'un jeune aux prises avec des difficultés spécifiques d'adaptation, accompagne et soutient ce jeune dans sa démarche vers un meilleur équilibre face à lui-même et face à son entourage ». Mieux encore, il est question au sens des auteurs « d'aider un être global à se développer, de lui-même et par l'environnement ». D'après les auteurs, l'intervention psychoéducative vise à favoriser des interactions adéquates entre le jeune et son milieu, à lui permettre de retrouver un équilibre dynamique entre ses capacités et son environnement.

Selon Landry (1996, p.78), cette pratique transformatrice et positive qu'est l'intervention prend en compte trois facteurs différents lors de l'étude d'une situation ou de la mise en œuvre d'une intervention. Il s'agit du professionnel de l'éducation qui effectue l'intervention, la personne en difficulté auprès de qui l'intervention est entamée et le contexte dans lequel l'intervention se réalise. D'après Renou (2005), le principe directeur de l'intervention psychoéducative consiste à prendre en compte le potentiel de l'individu, de la communauté et du système dans son ensemble.

Selon Bowlby dans Daigle (2019, p.36), les capacités d'adaptation renvoient aux qualités et aux caractéristiques propres à la personne. Ces qualités que possède la personne lui permettent de s'adapter à l'environnement. D'après le ministère de l'éducation du Québec dans Raveleau (2009), cette capacité, prise comme savoir-faire, comprend des habiletés et des connaissances. Ainsi, ayant du potentiel, l'enfant va se servir de son savoir. Pour Daigle (2019, p.40), l'adaptation chez les enfants se mesure par la sécurité de l'attachement, la socialisation avec les pairs, la régulation des émotions et des comportements, la performance scolaire etc. En ce sens, l'adaptation fait référence au sens de l'auteur au niveau de bien-être et d'intégration de la personne à son environnement sur le plan familial, social et personnel. Avec l'aide de professionnels de l'éducation, les enfants vont mettre en œuvre leurs aptitudes afin d'adapter leur comportement aux changements qui s'opèrent dans leur vie.

L'orphelin est tout enfant fille ou garçon âgé de 0 à moins de 18 ans, qui a perdu son père ou sa mère ou alors les deux parents à la suite d'un décès. Ce décès d'un parent selon Clerc et al., (2021, p.102) « fait de facto endosser à un enfant le statut d'enfant orphelin », et donc un

enfant en deuil. Selon Dufour cité dans Danhouno (2017, paragr. 11), dans le langage non institutionnel, un orphelin « est un enfant qui a perdu un parent par décès ». Ayant perdu un parent, il est orphelin de père ou orphelin de mère. S'il perd les deux parents, il est orphelin de père et de mère, et donc « double orphelin ».

D'après Renou (2005), le jeune est considéré ici comme un être global, à la fois dans ses aspects affectifs, cognitifs et sociaux. L'éducateur en accompagnant l'enfant dans sa démarche, celui-ci s'aide aussi à travers sa participation active. Le sujet en deuil, bien qu'ayant ses particularités, est d'abord considéré comme un enfant, un « co-constructeur » du processus d'intervention. Au sens de De Robertis (2018, p.55), il n'est pas « une page blanche », son action va être construite par lui-même en tant qu'acteur élaborant des stratégies, mobilisant des ressources, ayant une histoire et possédant des représentations de la société.

Le professionnel de l'éducation. Selon De Robertis (2018, p.75), le professionnel est une personne dont le but est d'aider à l'insertion, à l'adaptation, de créer des opportunités de développement personnel et social, d'accompagner les personnes vers l'acquisition de nouvelles compétences et d'une plus grande autonomie. Ce professionnel est un éducateur. En tant que tel, il est au sens de Landry (1996, p.11) un intervenant social qui, par une relation de soutien et d'accompagnement dans des situations de la vie quotidienne, apporte une aide particulière aux personnes qui vivent des difficultés sociales ou affectives, afin de faciliter leur adaptation. Ce professionnel de l'éducation dispose de ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) dans son domaine d'activité pour résoudre un problème.

D'après Fillietaz & Zogmal (2020, p.7), « les professionnels de l'éducation ne constituent jamais des entités solitaires et décontextualisées : ils agissent sur, réagissent à, se posent contre, se mettent en lien avec, bref, ils interagissent dans des environnements à la fois matériellement situés et historiquement ancrés ». En ce sens, l'enfant qu'ils accompagnent devrait être capable d'avoir une autonomie personnelle, de construire sa propre réponse, de rechercher ou de redécouvrir ses capacités d'agir et de penser ou de résoudre un problème social (De Robertis, 2018).

Selon Pain (2013, paragr.28), l'institution est « un appareil à vivre la règle et la loi ». Elle permet les échanges sociaux et la vie en société et « fonctionne selon les règles stabilisées, légitimes et respectées » (Laval, 2016). L'institution dont le contenu fonctionnel est de s'intégrer dans une structure et de se conformer à des normes, sert de régulateur social dans le sens où elle permet aux personnes d'établir des relations sociales, de s'intégrer dans la société

en suivant un « modèle » particulier. Elle permet donc aux membres de la société de pouvoir vivre, aimer, travailler, voire de changer le monde à leur image. D'après Hughes dans Juan (2013, paragr.21), l'institution est un « contenant » qui rassemble et intègre des personnes de différentes communautés ethniques.

Meynckens-Fourez (2017) fait de l'institution « un système » qui permet les échanges entre l'intérieur (le dedans) et l'extérieur (le dehors). Tosquelles dans Pain (2013) la définit comme un « échangeur », au sens où elle permet, autorise et justifie. Selon cet auteur, l'institution est le « lieu de fondation entre dire, interdire, inter (à) dire, interagir, où l'on peut se parler « à propos de » tel ou tel sujet, c'est même fait pour ça ». Cet environnement constitue le lieu dans lequel les personnes construisent des liens sociaux et où elles peuvent « survivre, vivre, faire vivre » (Pain, 2013, paragr.33). Le mode de vie de l'institution se cristallise sur une certaine culture. Selon Enriquez (1987), les institutions fournissent une culture, c'est-à-dire « un système de valeurs et de normes, un système de pensée et d'action qui doit modeler la conduite de leurs agents auprès des individus qui leurs sont confiés ou qui ont exprimé une demande à leur égard ».

Cette thèse se compose de cinq chapitres. Le premier chapitre se concentre sur les professionnels de l'éducation et capacités d'adaptation scolaire des orphelins en institution. Dans ce chapitre, on s'intéresse aux pratiques sociales des professionnels auprès des orphelins qu'ils accompagnent au sein de l'institution. Les capacités d'adaptation scolaire de l'enfant ne pouvant se vivre que dans les interactions sociales quotidiennes avec les professionnels de l'éducation, une approche théorique en lien avec les capacités d'adaptation de la personne entre en jeu. En effet, les représentations sociales se transforment en fonction des interactions sociales et des expériences individuelles et collectives.

Le deuxième chapitre porte sur les techniques d'intervention et accompagnement comme projet éducatif. L'approche socioconstructiviste et le modèle structural contribuent à l'accompagnement éducatif des orphelins. Le chapitre trois présente la méthodologie de cette recherche. Un accent particulier est mis sur les hypothèses de recherche qui servent de fil conducteur, présente les variables de l'étude et les stratégies de vérification des hypothèses de recherche. Les chapitres quatre et cinq concernent le cadre opératoire. Le chapitre 4 présente et analyse les données primaires collectées sur le terrain. Le cinquième chapitre se focalise sur l'interprétation des résultats et les perspectives de l'étude.

CHAPITRE 1 : PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION ET CAPACITÉS D'ADAPTATION SCOLAIRE DES ORPHELINS EN INSTITUTION

Ce chapitre présente un travail analytique des pratiques sociales des professionnels de l'éducation dans les institutions accueillant les orphelins qu'ils accompagnent. Les capacités que l'enfant met en œuvre ne peuvent être expérimentées que dans les interactions sociales quotidiennes avec les professionnels. Il est question de définir les concepts clés de ce chapitre intitulé « professionnels de l'éducation et capacités d'adaptation scolaire des orphelins en institution » et les expliciter par l'approche des théories implicites de la personnalité. Ces concepts autour desquels est structuré ce chapitre sont : l'enfant en situation de deuil, le concept d'orphelin, l'enfant orphelin considéré comme enfant a besoin éducatif particulier, capacités d'adaptation scolaire, l'institution, la synthèse des points de vue et le modèle d'intervention éducative.

1.1. L'ENFANT EN SITUATION DE DEUIL

L'enfance est une « construction sociale ». Ce qui est intéressant ici c'est le statut global de l'enfant, à la fois dans les relations sociales que dans le rapport intergénérationnel. Danhouno (2017) met en évidence la conception de l'enfant comme appartenant à un ensemble plus vaste que la famille nucléaire. Cette vision collective de l'enfant proposée par Lallemand citée dans Dandoundo (2017), légitime les pratiques de placement de l'enfant au sein de la famille élargie, comme chez des oncles, tantes et cousins pour consolider les liens familiaux. L'enfant étant considéré comme un « être social », les expériences vécues par celui-ci au sein de sa famille, de son école et de sa communauté contribuent à façonner sa personnalité, ses valeurs et ses croyances. Cette partie porte sur deux points : le concept de deuil et le deuil chez l'enfant.

1.1.1. Le concept de deuil

Du latin « dolere » qui veut dire souffrir, le deuil est selon Freud (1986), « la réaction à la perte d'une personne aimée ou d'une abstraction mise à sa place, la patrie, la liberté, un idéal, etc. ». Il est question d'une réaction normale avec des caractéristiques connues par le sujet. Selon Bacqué et Hanus (2000), le deuil est une expérience humaine qui est vécu par toute personne ayant perdu un être cher. Il s'agit d'un état affectif et d'une période souvent caractérisée par la douleur et le chagrin à la suite de la mort d'un proche. En tant que concept

universel et patrimoine commun de toute l'humanité, le deuil concerne toutes les personnes de tous les âges, cultures et appartenant à toutes catégories sociales (Haesevoets, 2007, p.2). Marqué par la tristesse et des symptômes dépressifs, le deuil peut être considéré comme normal.

Selon Bacqué et Hanus (2000), le triple sens donné par la langue au concept de deuil est plus complet car elle donne au seul mot « deuil » différentes appellations anglaises. Pour ces auteurs, en faisant référence au terme de « *Bereavement* », on peut définir le deuil comme une perte objective. Le deuil, perçu comme une tristesse éprouvante, une douleur que rien ne peut apaiser ou consoler, correspond au concept de « *Grief* ». La part sociale du deuil renvoie à la notion de « *Mourning* ». Selon Bacqué et Hanus (2000), non seulement elle désigne le fait de porter le deuil ou la participation aux funérailles, mais elle permet également de distinguer la part sociale du deuil de sa part affective. Bref, le deuil permet aux personnes endeuillées de vivre avec la perte. Même si elles ne vont plus jamais être comme avant, parce qu'ayant perdu une partie de leur existence, les personnes endeuillées qui sortent du deuil auront vécu une expérience plus positive que négative car le deuil les fera se sentir plus mûr et prêt à affronter de nouveaux défis, de nouvelles situations.

1.1.2. Le deuil chez l'enfant

L'idée que les enfants se font de la mort est différente de celle de l'adulte. La façon avec laquelle le deuil se déroule chez l'enfant varie considérablement. Aussi, sa conception du deuil évolue progressivement qu'il grandit. L'enfant vit la perte de l'autre d'abord comme une longue absence, ensuite comme un abandon. Tout deuil est donc unique pour chaque enfant. On va premièrement aborder dans cette sous-partie qui porte sur « le deuil chez l'enfant », les caractéristiques de ce deuil et deuxièmement le deuil chez l'enfant proprement dit.

1.1.2.1. Caractéristiques du deuil chez l'enfant

D'après Freud (1986), le deuil est caractérisé par un état d'âme douloureux, une perte d'intérêt pour le monde extérieur, une incapacité à choisir de nouveaux objets d'amour, l'abandon de toutes activités sans rapport avec le souvenir de la personne perdue. A ces caractéristiques du deuil chez l'enfant, peuvent également s'ajouter des troubles psychiques et somatiques (manque de sommeil et d'appétit), des troubles affectifs (dépression, anxiété, culpabilité, solitude, colère et hostilité), les troubles cognitifs (trouble de l'attention, de la mémoire). Dans sa situation de deuil, le monde pour l'enfant est devenu pauvre et vide.

Selon Flament, l'une des caractéristiques principales du deuil chez l'enfant est le chagrin. Celui-ci passe par le choc, la confusion des sentiments, le déni, les difficultés à accepter

la mauvaise nouvelle, les pleurs, la panique et la colère. La colère que l'enfant manifeste est souvent dirigée vers les autres, son entourage. On peut encore relever au niveau comportemental chez l'enfant en deuil de l'agitation, de la fatigue, des pleurs quand il pense ou parle de la personne disparue, une attitude négative envers lui-même et l'environnement, un sentiment d'auto-accusation, une faible estime de soi, le sentiment de perte d'espoir, l'impossibilité à être aidé, la perte du sens de la réalité, la suspicion et l'idéalisation du mort.

1.1.2.2. Le deuil chez l'enfant proprement dit

Pour aborder cette question du deuil chez l'enfant et éviter toute idée faisant croire que l'enfant ne fait pas le deuil, il est important de noter que l'enfant fait son deuil. Il le fait comme le ferait un adulte dans la mesure où il passe par les mêmes étapes que lui à savoir, l'état de choc, l'état dépressif et le rétablissement. Selon Hanus (1976) cité dans Hanus (2007, p.297), cette troisième étape qui est la fin du deuil, contribue à créer de nouveaux liens et de nouveaux attachements. Parler du deuil chez l'enfant revient aussi à parler de la mort. La conception de la mort chez l'enfant dépend de l'âge, voire de la maturité de celui-ci. L'enfant devrait donc avoir une idée précise de la mort. Mieux encore, il convient que celle-ci soit abordée en famille.

Hanus (2007, 324) présente quelques particularités du déroulement du deuil chez l'enfant à savoir, la recherche par l'enfant du parent décédé, gardant à l'intérieur de lui le parent dont il sait déjà mort. L'enfant peut aller jusqu'à parler au parent ou lui écrire une lettre. Cette recherche du parent décédé se poursuit chez l'enfant jusqu'à l'adolescence. Loin d'être compliquées, ces manifestations dont font montre l'enfant sont au sens de Hanus tout à fait normales et même nécessaires pour son développement. La seconde particularité est l'attachement par l'enfant à tous les souvenirs du parent décédé.

A partir de ce comportement de l'enfant, il revient aux proches de le laisser en possession non pas de toutes les choses du défunt, mais les objets auxquels l'enfant est le plus attaché. Puisque ces objets « constituent un indice de succession » pour l'enfant. La troisième particularité est que « les enfants jouent à la mort », en particulier les enfants endeuillés. Qu'ils assistent ou non à l'enterrement, les enfants jouent à la mort. Par conséquent, le deuil chez l'enfant est particulier car le travail qui y est associé interfère (âge, maturation de ses relations) avec les nécessités de son développement (Nagera cité dans Hanus, 2007, p.388).

Ces particularités du deuil chez l'enfant font comprendre clairement que les éducateurs devraient avoir des compétences dans le domaine, être informés sur les problèmes que posent le deuil chez l'enfant d'une part, et, d'autre part, sur les modalités d'aide ou méthodes

d'accompagnement de l'enfant endeuillé, en tenant compte des facteurs de risque. Pour Hanus (2007), ce soutien vise à la fois à maintenir le lien avec le parent décédé et à favoriser l'expression du chagrin. L'absence d'aide chez l'enfant entraîne inévitablement des difficultés dans ses relations avec les autres. Ce qui est aussi possible avec la perturbation du travail du deuil chez l'enfant au sens de Hanus. Aussi, dit Hanus (2007, p.353), lorsque les besoins physiologiques et affectifs d'un enfant ne sont pas satisfaits et lorsqu'il est séparé du reste des membres de sa famille, celui-ci ne peut pas faire son deuil correctement. Pourtant, l'enfant accompagné, se construit au lieu d'en être détruit. D'après Plon (2011), il devient nécessaire pour le professionnel d'amener l'enfant à s'exprimer, à retrouver les non-dits.

Selon Hanus (2007, p.328), préservant toujours l'investissement du parent décédé, le travail du deuil chez l'enfant ne s'accompagne pas « d'un désinvestissement complet de l'objet perdu : ce sont les modalités de l'investissement qui changent. » Même lorsqu'il est réussi, le deuil laisse une cicatrice fonctionnelle si tant est qu'il permet de nouveaux investissements. On peut en définitive dans cette sous-partie qui porte sur le deuil chez l'enfant retenir que, le travail de deuil chez l'enfant (étape du deuil) est similaire à celui de l'adulte. Mais ce travail est différent en ce sens qu'il est progressif et chemine parallèlement à l'évolution des acquisitions intellectuelles, affectives et cognitives de l'enfant. Ce deuil survient chez l'enfant en période de croissance.

Selon Hanus (2007, p.378) « le deuil n'est pas une maladie au sens habituel du terme, qu'il s'agit d'un processus de changement qui, normalement, suit son cours et arrive à son terme ». Lorsque Hanus (2007) parle de « faire son deuil », Plon (2011) dans sa conception du deuil s'inscrit en faux par rapport à ce concept qu'est « faire son deuil », mieux encore ce concept est inapproprié. En son sens, l'enfant ne fait pas le deuil, mais il le traverse, ou le vit. Le mot « faire » a une connotation de prendre fin. Cependant, même Hanus (2007) est d'accord que le deuil ne prend pas fin, car il laisse toujours une cicatrice.

Chez Plon (2011), le deuil se vit de diverses manières au niveau des ressentis de souffrance, il ne se fait pas du jour au lendemain. Il n'est pas la perte du passé ou du futur, mais la perte de quelque chose, d'une personne aimée qu'on ne reverra plus jamais. Les enfants sont plus touchés et marqués par le deuil parce qu'ils « ont peu d'expérience en la matière, un psychisme en construction et peu d'aide des adultes » (Plon, 2011, p.84). Il est de ce fait nécessaire de toujours dire les choses aux enfants, quelles qu'elles soient et de répondre aux questions à la hauteur de leur demande, dans le respect de leur nature d'enfant, sans pour autant croire qu'ils ne peuvent rien comprendre. Au sens de Plon (2011), les enfants disposent de

ressources incontestables et comprennent certaines choses si on prend le temps de leur expliquer.

1.1.2.3. Les étapes du deuil

Les enfants tout comme les adultes suivent les étapes similaires du deuil. La démarche de Kübler- Ross dans Senk (1998) qui, la première a vulgarisé une description des états intérieurs de la personne en deuil, est reprise aujourd'hui par bon nombre d'auteurs. Hanus (2007) décrit trois moments importants dans le travail de deuil : l'état de choc, l'état dépressif et la période de rétablissement. Le premier est l'état de choc, qui survient dès l'annonce du décès. L'état de choc se fait en deux temps : d'abord la sidération, l'abattement, la stupéfaction, l'engourdissement et le refus, qui sont les premières réactions à l'annonce de la personne décédée. Puis, il y a la décharge émotionnelle qui accompagne la recherche du défunt.

Selon Hanus (2007), l'état dépressif qui est l'étape centrale du deuil est constitué d'une véritable dépression. Celle-ci survient plus ou moins rapidement après le décès et dure des mois, parfois même plusieurs années sans qu'on ne parle de deuils compliqués ou pathologiques. En effet, il s'agit ici d'un véritable état dépressif, dans lequel on peut observer une humeur dépressive, une douleur intérieure, une perte d'intérêt pour soi-même et pour le monde, un manque de motivation et de désir etc. L'idée, voire le désir de mourir n'est pas absent. En fait, tous les symptômes la dépression sont présents.

La fin du deuil ou la période de rétablissement commence lorsque le sujet se tourne vers l'avenir, s'intéresse à de nouveaux objets, peut ressentir de nouveaux désirs et est capable de les exprimer. Ce retour vers l'extérieur commence généralement dans les rêves, où l'endeuillé est surpris de se tourner vers de nouvelles entreprises. Cette période d'adaptation se traduit par des changements de cadre de vie et la construction de nouvelles relations sociales. La personne en deuil qui autrefois vivait dans les souvenirs du défunt se sépare des objets personnels du défunt, ne conservant que ceux qu'elle considère comme particulièrement évocateurs et significatifs. De l'avis de Bacqué (2000), le travail de deuil s'effectue en cinq phases différentes. La première phase est connue sous le nom de phase de sidération, suivie de celle du déni et de la révolte, puis d'une phase de dépression, ensuite de mort physique et psychologique et enfin la période d'adaptation.

L'annonce du décès d'un proche provoque la sidération qui touche toutes les fonctions organiques. Choquée par la nouvelle du décès, la personne endeuillée refuse d'accepter la nouvelle. Elle a l'impression que le temps s'est arrêté, elle est paralysée. Le refus de la mauvaise

nouvelle s'exprime soit par le biais de la parole : « ce n'est pas possible, je ne peux pas y croire etc. », ou encore par les cris. Selon Bacqué et Hanus (2000), ces cris constituent une tentative de régression immédiate à un stade où, l'enfant n'avait qu'à appeler sa mère absente, pour que par sa présence elle vienne le rassurer. La phase du déni et de révolte suit celle de sidération et permet de protéger la personne de l'impact massif et brutal de la nouvelle. À ce sujet, Bacqué (2000) soutient que lorsque la conscience du sujet prend finalement acte de la nullité de ses efforts de recherche, il s'ensuit une fatigue extrême et une douleur intérieure intense.

La phase dépressive est celle où Bacqué (2000) a tenu compte de l'influence et la contribution des facteurs biologiques (hormones) et culturels sur la production des larmes. D'après elle, ces facteurs expliquent le fait que les femmes pleurent plus que les hommes et que certaines ne pleurent pas du tout. Elle répartit les symptômes de la dépression en trois sphères à savoir, somatique, intellectuelle et affective. Sur le plan somatique, on constate des troubles de l'appétit qui révèlent souvent la perte du plaisir et de l'intérêt à manger, une diminution de l'énergie et un désintérêt soudain pour toutes les activités de la vie quotidienne. Cette fatigue s'accompagne de troubles du sommeil. A cet effet l'endeuillé a du mal à dormir, il est perturbé par les rêves et parfois même par les cauchemars qui concernent le défunt.

En ce qui concerne la sphère intellectuelle, on observe des capacités cognitives réduites chez la personne endeuillée, des difficultés de concentration et des pertes de mémoire à court terme etc. Plus rien ne l'intéresse, ce qui renforce souvent son isolement, tout en lui permettant peu à peu de se séparer de la personne aimée. Selon Bacqué (2000), les troubles de la sphère affective se caractérisent par le chagrin et la tristesse. Ils apparaissent souvent lorsqu'on évoque le défunt. A ce niveau, on perçoit chez l'endeuillé le sentiment de culpabilité, caractéristique d'insatisfactions et de regrets de l'endeuillé envers le disparu. Il se reproche de n'avoir pas pu prévenir ou éviter la mort de celui-ci. Cette culpabilité peut parfois se transformer en colère, voire en révolte contre tout ce qui a pu contribuer directement ou indirectement à la mort de la personne aimée. Dans l'isolement et le retrait qu'il traverse, il va effectuer dans son esprit toutes les actions accomplies avec le défunt, tous les souvenirs aussi, afin de minimiser au maximum la quantité d'énergie qui y est associée.

Dans la phase de la mort physique et de la mort psychologique, Bacqué souligne la différence entre les deux. La « mort physique » est la disparition physique du défunt tandis que la « mort psychologique » est l'acceptation de la réalité de la perte. La personne en deuil refuse non seulement de croire et d'accepter la disparition qui dès lors est irréversible, mais elle devrait également apprendre à vivre sans la personne décédée. À ce niveau, la personne en deuil a

parfois la sensation de voir, d'entendre, voire de reconnaître la silhouette du défunt. Ces circonstances peuvent temporairement lui faire croire que le défunt est toujours en vie. Mais très vite, la réalité reprend le dessus, ce qui provoque alors une douleur émotionnelle insupportable.

La phase d'adaptation ne commence que lorsque la personne endeuillée accepte sa nouvelle situation, sa nouvelle vie sans la personne décédée. Cette étape est celle où les symptômes de la dépression disparaissent progressivement. En effet, les personnes endeuillées commencent à retrouver goût à la vie, leur énergie. Ils retournent à leur vie sociale et deviennent alors « accessible à un réaménagement ». Malgré ces changements positifs, il arrive parfois que certains symptômes ou émotions refont surface, notamment lors des anniversaires, car la fin du deuil ne signifie pas oublier le défunt.

En résumé, le travail de deuil selon Hanus (2007) se déroule en étapes consécutives, mais qui se chevauchent. L'état dépressif, considéré comme l'axe central du travail de deuil, ne peut débiter si la personne endeuillée n'a pas pris conscience de la réalité du décès qui survient pendant la phase de choc. Cette prise de conscience s'obtient en exprimant la douleur et le chagrin liée au deuil. Quant à l'étape de rétablissement, elle commence par un travail de désinvestissement réalisé dans la période centrale et se termine avec un détachement de l'objet perdu.

1.2. LE CONCEPT D'ORPHELIN

D'après Guillermet dans Danhouno (2017, paragr.19), l'une des principales préoccupations concernant les orphelins est de leur garantir un groupe social d'appartenance et qu'ils acquièrent une identité et un soutien leur permettant de mieux se préparer à la vie adulte. On va aborder à ce niveau l'orphelin comme enfant en situation de décès d'un ou des deux parents, puis s'en suivra l'orphelin comme un enfant vulnérable.

1.2.1. Orphelin : enfant en situation de décès d'un ou des deux parents

Selon Clerc et al., (2021, p.102) le décès d'un parent « fait de facto endosser à un enfant le statut d'enfant orphelin » D'après Valet cité dans Clerc et al., (2021), un orphelin est « un mineur ayant perdu un (orphelin exclusif) ou ses deux (orphelin absolu) parents ». Ces décès, aux conséquences diverses, sont à l'origine d'une rupture familiale brutale chez certains enfants. D'après Danhouno (2017, paragr.1), il n'y a pas encore de définition consensuelle du concept d'orphelin et aussi, il n'y a pas suffisamment de définitions pour toujours indiquer

clairement ce qu'inclue la catégorie d'enfants orphelins. Par conséquent, il n'est pas possible selon l'auteur, de mettre sur pied une définition unique et commune de ce concept.

Selon Dufour dans Danhouno (2017, paragr. 11), être orphelin ne correspond pas dans le langage institutionnel à une même réalité que dans le langage non institutionnel. Dans ce dernier, un orphelin « est un enfant qui a perdu un parent par décès ». En perdant un parent, il est orphelin de père ou de mère. S'il perd les deux parents, il est orphelin de père et de mère, et donc « double orphelin ». Dans le langage institutionnel, « l'orphelin désigne un enfant qui réside à l'orphelinat ». Aujourd'hui, l'idée selon laquelle les orphelins sont les seuls clients de l'orphelinat ne cadre plus à la réalité. Les orphelinats accueillent une pléthore d'enfants, mêmes s'ils n'ont pas perdu un parent biologique par décès.

Ainsi, au sens de Jung (2020, p. 59), être orphelin « ne signifie pas toujours être sans parent ». Parmi les enfants qui ne vivent pas avec les parents, certains vont vivre chez un membre de la famille, tandis que d'autres sont accueillis dans un dispositif social. Pour Hien dans Danhouno (2017, paragr. 12), le concept d'orphelin enveloppe deux catégories sociales essentielles. La première fait mention aux « enfants qui ont perdu au moins un parent biologique », et la seconde exprime « un état social ». Dans cet « état social », ils se retrouvent en situation de difficultés, de manque, ou de privation. Cet état peut également renvoyer aux enfants en perte ou non d'un parent. Selon Caroli dans Danhouno, cette dernière catégorie se réfère au terme d'« orphelin sociaux » ou « orphelin de force ». Il s'agit des « enfants dont les parents géniteurs sont vivants mais se retrouvent dans l'incapacité d'en assumer la charge ». Djoudalbaye dans Danhouno dit que si le décès d'un parent attribue à l'enfant le statut d'orphelin, ce sont les circonstances de la vie qui donne corps à ce statut, c'est-à-dire le traduisent en situation réelle.

En rupture de lien familial et séparé des siens par manque de soutien de la famille, l'orphelin n'a pas d'autre issue que l'institution qui apparaît d'ailleurs pour lui comme une option, une solution. Selon Daigle (2019, p.2), la vie en institution fait partie des choix offerts par l'État pour protéger l'enfant. Pour elle, ce choix présente des enjeux majeurs, particulièrement en termes d'adaptation. Dans le processus de développement individuel, disent Browne (2009) ; Dumais, Cyr, et Michel, (2014) dans Daigle (2019, p.2), les répercussions négatives de la vie en orphelinat sur le développement de la personne sont bien connues. Ces enjeux clés sont avant tout l'adoption.

1.2.2. Orphelin comme un enfant vulnérable

Selon Danhoundo (2011) dans Danhoundo (2017, paragr. 1-2), le terme d'orphelin dans les usages fait allusion « à la vulnérabilité et évoque à la fois des caractéristiques physiques et des situations sociales (enfants sans abris, décès des parents, enfants déplacés et non scolarisés, etc.) ». En réponse à ces caractéristiques physiques et situations sociales et, faisant de l'orphelin « une catégorie de pratique, une catégorie de l'action » (Hejoaka dans Danhoundo, 2017), un devoir de soutien, voire d'aide et de protection s'impose. Sera aborder ici le concept de vulnérabilité, ensuite on va parler de la vulnérabilité du lien social et enfin des trajectoires qu'empruntent les enfants vulnérables.

1.2.2.1. Le concept de vulnérabilité

Définir le concept de vulnérabilité dans ses contours permet de s'attarder sur les écrits de plusieurs auteurs qui se sont penchés sur ce concept. Ce concept, répandu dans une pléthore de champ disciplinaire, est dérivé des mots latins « *Vulnus* », c'est-à-dire « blessure » et « *vulnerare* » qui veut dire « blesser ». De ce fait, est vulnérable « celui qui peut être blessé, frappé », « qui peut être facilement atteint, qui se défend mal » (Dictionnaire Larousse). Cette notion de vulnérabilité est issue du domaine médical. De ce point de vue, elle est comprise comme « une fragilité face à une maladie ou une agression extérieure » (Dekens, 2007, paragr. 16). D'après Delaunay dans Dekens (2007), ce concept est apparu en réponse aux interprétations culturalistes et aux discriminations induites par celle de « groupe à risque » et de « comportements à risque ». Selon Futos (2000), la vulnérabilité est la « précarité exacerbée », c'est-à-dire une situation d'incertitude et de vulnérabilité extrême.

La définition de la vulnérabilité proposée par Tarantola dans Dekens (2007) est « la résultante de facteurs personnels, sociaux ou en rapport avec des institutions ou des services qui vont déterminer l'adoption de comportement [...] ». Quant à elle, l'ONUSIDA dans Dekens définit la vulnérabilité comme « le résultat de l'influence négative de facteurs extérieurs venus de la société, sur la capacité de l'individu à faire face à un risque ». Au vu de toutes ces définitions, Dekens (2007, paragr. 17) définit la vulnérabilité comme « le résultat de la rencontre entre un risque extérieur et la capacité de l'individu à y faire face ». Pour l'auteur, la vulnérabilité va exactement se situer à l'inverse de la notion d'« empowerment », en référence à un renforcement des capacités personnelles permettant de mieux faire face au risque.

Dans cette conceptualisation, les notions d'« orphelins » et « enfants vulnérables » suppose une spécification. Comme Dekens (2007, paragr. 14) le fait comprendre lorsqu'elle

reprend le Programme Alimentaire Mondiale (PAM), « les orphelins et enfants vulnérables présentent des caractéristiques différentes, et il est incorrect de les considérer comme un groupe homogène d'enfants nécessiteux, chaque OEV pouvant être exposé à des risques différents et à des vulnérabilités spécifiques », selon son contexte de vie ou son statut. Cette idée de Dekens (2007) rejoint celle de Danhoundo (2017). D'ailleurs, tous deux sont d'accord sur un point : la conception de la notion d'orphelin comme résultat d'une construction sociale. Tous deux conçoivent cette catégorie sociale que sont les orphelins, d'enfants vulnérables.

A partir de là, Dekens (2007, paragr. 26) fait comprendre que parler de vulnérabilité a pour intérêt majeur de nous obliger à avoir une vision holistique du problème et à considérer l'intervention auprès de ces enfants dans son aspect qualitatif. Ainsi, par ce canal, on peut répondre de manière simultanée, adaptée et en intensité aux différents besoins des enfants. L'auteure utilise ce vaste concept de vulnérabilité afin de donner un sens aux situations vécues par les enfants. Aussi, pour qu'il devienne un concept pragmatique et opérationnel sur le terrain. Elle se pose la question suivante : où commence la vulnérabilité ?

En théorie, dit l'auteure, tout enfant susceptible d'avoir faim, de ne pas aller régulièrement à l'école, de tomber malade peut être considéré comme vulnérable. Si chaque situation individuelle est unique, le constat fait par Dekens (paragr. 24) est que, quel que soit la cause du décès des parents, l'ensemble des enfants vulnérable se heurte au quotidien à un certain nombre de problèmes communs. Au quotidien, tous luttent pour se nourrir, se soigner, continuer d'être scolarisés et de pouvoir vivre ensemble en famille. Vouloir répondre à un risque particulier alors que l'on cherche à réduire la vulnérabilité d'un enfant, ne permet pas de le protéger complètement. Aussi, mettre en œuvre des programmes qui n'entre pas en cohérence avec les autres aspects de la vie des orphelins, reste d'après Dekens des « coups d'épée dans l'eau ». Par exemple, concevoir un programme incitant à la scolarisation d'un orphelin alors que celui-ci ne mange pas à sa fin et s'endort sur la table de classe, s'avère contre-productif.

Toute intervention en faveur d'enfants vulnérables suppose une analyse préalable des risques auxquels ils sont exposés, un renforcement de leurs capacités à y faire face et une réduction de la potentialité du risque. Ce concept de vulnérabilité tient son caractère dynamique du fait qu'il peut apparaître à un moment particulier de la vie d'un individu, puis se réduire et disparaître. Afin d'adapter les trois niveaux d'intelligibilité d'une situation sociale de vulnérabilité aux orphelins et enfants en général, les sociologues Delor et Hubert cités par Dekens (2007, paragr. 19), nous apprennent que ces niveaux peuvent se rencontrer et renforcer la vulnérabilité d'une personne face à une situation de risque. Ces niveaux sont les suivants :

- la trajectoire sociale de la personne. Elle met en lumière les caractéristiques de la personne et du groupe avec lequel elle partage un même vécu. Comme par exemple, le fait d’avoir été confronté au décès d’un parent. Cette trajectoire peut déterminer le type de risque qui lui est associé ;
- les interactions où se croisent deux (ou plus) trajectoires : on peut citer entre autres, le degré de parenté, le sexe, l’âge, le statut socio-économique. Ces interactions déterminent pour une part le type de comportement face au risque, en fonction de la position de la personne ou son statut dans l’interaction ;
- le contexte social dans lequel ont lieu les interactions, tels que les normes sociales et culturelles, le cadre légal, une institution d’accueil etc. Le contexte joue un rôle d’autant plus important que la rencontre avec le risque peut être aléatoire.

Delor et Hubert dans Dekens (2007, paragr. 21) proposent de déterminer la vulnérabilité en croisant ces trois niveaux aux facteurs suivants :

- l’exposition : le risque d’être exposé à une situation de crise ;
- la capacité de la personne : il s’agit ici du risque de ne pas disposer des ressources adéquates pour faire face à la situation ;
- la potentialité, c’est-à-dire le risque de subir des conséquences graves de la situation.

Ainsi, Dekens (2007) fait comprendre que le degré d’exposition au risque résulte de la rencontre entre le niveau de l’exposition d’un enfant à un risque donné et sa capacité à mobiliser des ressources pour minimiser la potentialité. Pour réduire sa vulnérabilité, dit Dekens (2007, paragr. 18), il est essentiel de repérer les facteurs de risques auxquels est exposée une personne et de renforcer sa capacité à y faire face. Ces facteurs de risques pouvant varier en fonction de la société et de la culture. Ainsi, la réduction de la vulnérabilité au sens de l’auteure (paragr. 27) passe par trois phases : l’analyse des risques, le renforcement de la capacité de l’enfant et la réduction de la potentialité du risque.

L’analyse des risques : les risques auxquels sont exposés les enfants sont entre autres, l’abandon scolaire et la malnutrition. Ces risques peuvent être liés à l’histoire de l’enfant, (comme un orphelinat), produits par les interactions qu’il est susceptible d’avoir avec les autres, tels que sa relation avec les pairs, son éducateur, ainsi que le contexte social (situation scolaire, état des structures éducatives, lois, normes sociales et culturelles). Ces risques participent à la construction de différents types de vulnérabilité. La seconde phase est le renforcement de la

capacité de l'enfant : on propose ici à l'enfant différents services bien ciblés, comme une aide à la scolarisation et à la socialisation. Il est aussi question de stimuler la résistance psychologique de l'enfant.

La troisième phase est la réduction de la potentialité du risque, c'est-à-dire de ses éventuelles conséquences. Ayant une dimension micro-sociale, la potentialité du risque est souvent sous-évaluée et insuffisamment prise en compte par les programmes et les politiques publiques. Elle a pourtant un impact important sur la réduction de la vulnérabilité. La logique de la prise en charge globale consiste en une évaluation initiale de la vulnérabilité d'un enfant, afin de dégager les types d'interventions dont il relève et leur intensité.

De tout ce qui précède, on peut noter que la méthodologie tentant d'opérationnaliser le concept de vulnérabilité devrait à la fois : rendre compte du socle commun de la problématique des orphelins et enfants vulnérables, ce qu'ils partagent comme difficultés et inclure les spécificités réelles de leurs situations (individuelles, sociales, culturelles, etc.) (Dekens 2007, paragr. 15). Selon Delor et Hubert repris par Dekens (2007, paragr. 20), toute étude globale de vulnérabilité nécessite de prendre en compte l'articulation particulière de ces trois niveaux sus-cités (la trajectoire sociale de la personne, les interactions où se croisent deux (ou plus) trajectoires et le contexte social dans lequel ont lieu les interactions) et leurs effets respectifs, qu'ils soient objectifs ou subjectifs.

1.2.2.2. Vulnérabilité du lien social

Selon Paugam cité par Frechon et al., (2019, p.96) le lien social se définit à partir de deux dimensions à savoir, la protection et la reconnaissance. La protection désigne « compter sur », c'est-à-dire à l'ensemble des supports que l'individu peut mobiliser face aux aléas de la vie (ressources familiales, communautaires, professionnelles, sociales...). Compter sur quelqu'un c'est pouvoir se sentir protégé dans les différents types de liens sociaux, comme le lien de filiation, permettant à un enfant de constamment compter sur ses parents. Le lien de participation élective s'observe par exemple chez l'enfant entre amis ou personne choisie. Le lien de participation organique est visible entre les acteurs de la vie professionnelle et enfin le lien de citoyenneté, qui repose sur le principe de l'appartenance à une nation.

La reconnaissance quant à elle fait allusion à « compter pour », et fait référence à l'interaction sociale qui booste la personne en lui fournissant la preuve de son existence et de sa valeur, à travers le regard de l'autre ou des autres. Ainsi, la situation particulière des jeunes en institution fragilise inévitablement ces quatre liens. L'on se trouve vite confronter à la

contrainte de ne pas pouvoir définir spécifiquement chez l'enfant, ce qui revêt du lien de filiation et du lien organique. Par exemple, un jeune se sent tellement attaché à sa famille d'accueil au point de la considérer comme sa propre famille. Quelles que soient les différentes formes de liens, Frechon et al., (2019) ont interrogé les jeunes quant aux personnes sur qui ils pouvaient avoir confiance.

La question posée à chacun est de savoir s'il a au moins une personne « à qui parler de ses sentiments ou de ses préoccupations personnelles » et/ou sur qui compter quand il s'agit de décisions personnelles importantes qui doivent être prises, ou alors « qui fait sentir à ego qu'elle l'aime et qu'elle tient à lui ». Parmi tous les jeunes en fin de placement, peu ont déclaré qu'ils ne peuvent compter sur personne. Au sens des auteurs (p.99), le fait qu'ils ne peuvent compter sur personne ne dépend pas de la situation d'orphelinage. Plusieurs de ces participants peuvent compter sur au moins une sphère relationnelle. Parmi ces jeunes, 58% peuvent s'appuyer sur des amis, viennent les membres de la famille immédiate (35%) et enfin les professionnels ou éducateurs (1/4). Cependant, l'orphelinage n'impacte pas directement la composition du réseau amical, quelle que soit la situation d'orphelinage, le nombre moyen de meilleurs amis correspond à 4.

Vinay (2006, p.134) présente la nature tridimensionnelle du lien social qui permet à l'enfant de se socialiser. En son sens, le lien social est à la fois réel, imaginaire et symbolique. Il est réel parce qu'il relie l'enfant à au moins une figure de soins. Il est imaginaire dans la mesure où il contribue au sentiment de filiation. Enfin, le lien social est symbolique puisqu'il permet de gérer les codes et les normes sociales et donc permet à l'enfant de s'intégrer. Le lien social n'est pas une donnée statique, il est une construction. De plus, il reste « un perpétuel paradoxe ». Selon Guillaud dans Vinay (2006), le lien social « rassure car il attache, il associe tout en menaçant par sa possible rupture ou par l'assujettissement qu'il génère ». On peut alors dire que dans la tridimensionnalité du lien social selon Vinay, ce qui fait lien varie : le sang, une corde, le rêve, le cœur et le regard.

Selon Vinay (2006), « un lien en soi n'existe pas ». A l'origine de l'attachement, le lien fournit un soutien nécessaire au développement psychique de l'enfant, tout en lui permettant d'organiser son monde intérieur. Il est aussi le « résultat d'expériences d'identification réciproques ». Le lien n'est pas seulement positif comme l'on vient de l'expliquer. Il existe des liens négatifs. Pour Vandecasteele et Lefebvre (2006), l'affaiblissement des liens sociaux détermine la précarité d'un sujet et, à la limite, son exclusion sociale. Selon Berger repris par Vinay (2006, p.134), les liens négatifs sont « sources d'excitations violentes, brusques,

désorganisateur car ne permettent que l'établissement de rupture d'identification ». Ainsi, les liens sociaux correspondent aux modalités de contacts physiques et psychique avec autrui.

1.2.2.3. Trajectoires qu'empruntent les enfants vulnérables

D'après Fournier-Plamondon & Racine-Saint-Jacques (2014, paragr.2), le concept de trajectoire renvoie à une série approximativement classée, des positions successives occupées par une personne ou un groupe dans un espace social donné. En tant qu'outil, le concept de trajectoire inclue l'idée de déplacement spatial et s'inscrit au sens de Bourdieu cité par Fournier-Plamondon & Racine-Saint-Jacques (2014, paragr.2), comme « un outil essentiel pour décrire l'agent et expliquer ses actions ». Les positions que l'enfant occupe à un moment donné, permettent de saisir son histoire de vie, ses expériences individuelles et collectives.

Pour les auteurs, la trajectoire n'existe que par la reconstitution des traces laissées par la personne. En mobilisant la trajectoire, l'éducateur relève, synthétise les traces de la réalité et les interprète en redonnant leur sens dans leur contexte de production (paragr.5). Ainsi, en se basant sur l'idée de trajectoire ou d'itinéraire, on peut se rendre compte que les orphelins rencontrent dans leur parcours des difficultés qui perturbent leur vie. Les trajectoires de vie de ces jeunes ont été analysées par Goyette et Royer (2009) en considérant leur singularité. Cette singularité met particulièrement un accent sur leur rapport à eux-mêmes, c'est-à-dire selon leur situation initiale, leurs besoins et capacités. Goyette et Royer (2009, paragr.24) précisent qu'un jeune ayant un fort handicap intellectuel ne peut pas avoir le même projet professionnel qu'un jeune qui n'a aucun retard scolaire. Mais il peut être davantage impliqué dans un projet à sa mesure. D'après Molinié (2018, paragr.6), le décès d'un parent chez un enfant provoque des

changements en cascades dans la vie de l'enfant et dans celle de ses proches : le parent survivant se transforme, les étayages familiaux, amicaux entrent en crise, la perte de revenus du foyer entraîne parfois un déménagement, et dans sa suite un changement d'école, etc. Le monde n'est plus stable comme par le passé.

Selon Molinié (2018, paragr.8), dans ce « chemin semé d'embûches », deux options s'offrent à l'enfant. Il peut s'engager soit sur la voie d'une « errance constructive », ou alors celle d'une « errance vulnérabilisante » selon Goyette et Royer (2009, paragr.24). Le concept d'errance constructive renvoie au sens des auteurs à « une mise en mouvement du jeune dans ses projets vers l'insertion dans la majorité des transitions analysées ». Quant à l'errance

Vulnérabilisante, elle réfère à « une situation de blocage ou de régression de la plupart des transitions » du jeune.

Un détour des trajectoires personnelles amène à comprendre que la situation de précarité à laquelle l'enfant est confrontée peut le conduire à l'exclusion, ce qui met en péril la relation avec le groupe auquel il appartient (Vandecasteele et Lefebvre, 2006, p.16). Le parcours des enfants est marqué par de douloureuses inégalités, accompagnées de violences sociales. Certains enfants dans leur parcours entretiennent une relation de « dépendance Vulnérabilisante » qui implique une certaine forme de dépendance affective à l'égard d'au moins un acteur du réseau. Goyette et Royer (2009, paragr.27) distinguent quatre types de trajectoires à savoir, la trajectoire ascendante et constructive [+], la trajectoire stable et constructive [0+], la trajectoire stable et vulnérabilisante [0-] et la trajectoire descendante et vulnérabilisante [-].

Concernant la trajectoire ascendante et constructive (+), Goyette et Royer (2009, paragr. 25) font comprendre que lorsque l'on parle de ce type de trajectoire, « il s'agit des jeunes qui ont le plus évolué dans leur parcours, ou l'on fait de manière positive ». D'après les auteurs (paragr.34), ces jeunes qui empruntent cette trajectoire constructive représentent ceux dont le chemin parcouru est le plus grand. Ces enfants ont fait de grands progrès, des « pas de géant », en ce sens qu'ils ont été capables de passer de la dépendance vulnérabilisante à l'interdépendance constructive, (c'est-à-dire avec l'aide et le soutien des personnes qui les accompagnent et les guident, les jeunes s'engagent dans des projets constructifs).

Le chemin parcouru par tous les enfants n'est pas le même. Mieux encore, ils n'ont pas tous parcouru le même bout de chemin. Avec des profils très sombres au départ pour certains, ils ont pu se stabiliser dans leur nouvelle vie. Selon Goyette et Royer (2009, paragr.34), les enfants qui se situent dans cette trajectoire ont pu modifier leur dynamique relationnelle afin de mobiliser leurs efforts dans des projets actuellement constructifs. Pour ce faire, ils utilisent à la fois leurs propres ressources personnelles et celles fournies par les éducateurs et les autres membres de leur réseau personnel (Goyette et Royer, 2009, paragr.25). D'après les auteurs, cette interdépendance constructive constitue un excellent modèle de réussite.

La trajectoire stable et constructive (0+) est suivie par des jeunes qui se sont inscrits dans un projet constructif et qui se sont maintenus en errance constructive tout au long de la période étudiée. Ces personnes rencontrent moins de difficultés dans leur parcours que les autres. D'après Goyette et Royer (2009, paragr.38), ces jeunes ont eu moins de problèmes personnels au début de l'intervention (moins délinquants, moins de consommation de drogues,

étaient moins isolés socialement et leur histoire de placement était moins lourde) que les autres (consommation de drogues, problème de santé mentale, difficultés relationnelles, etc.). Ces jeunes, moins isolés socialement, possèdent davantage de compétences, de capacités et d'habiletés sociales et personnelles nécessaires à une insertion positive. Ces jeunes sont relativement autonomes et débrouillards.

Selon Goyette et Royer (2009, paragr.39), la trajectoire stable et vulnérabilisante (0-) est « le fait des jeunes qui ne se sont pas engagés activement dans les transitions et sont restés indépendants face à leur intervenant ». Ces jeunes se sont maintenus dans un processus de vulnérabilité et ont généralement entretenu une relation d'indépendance par rapport à leur intervenant. Ils présentent des comportements délinquants (trafic de drogue, vol, etc.) et leur désir de rompre les liens avec les structures d'intervention est de plus en plus grand. Selon les auteurs, la plupart des réseaux de ces jeunes sont « des réseaux délinquants ». Il n'y a pas de vecteurs forts dans ces réseaux et ils entretiennent des relations de dépendance avec au moins un « acteur inhibiteur » ou un « agent non relationnel inhibiteur ».

La trajectoire descendante et vulnérabilisante (-) caractérise les jeunes qui manquent de réseaux de soutien. Ces jeunes connaissent une grande instabilité résidentielle et même des périodes d'itinérance. D'après Goyette et Royer (2009), leur situation s'est dégradée. Mieux encore, il s'agit des enfants dont la situation empire de plus en plus. Leurs difficultés relationnelles constituent un obstacle dans leur vie. D'ailleurs, lorsqu'ils bénéficient d'un important soutien, ces difficultés vont les éloigner des personnes positives de leur vie. Ce qui fait qu'ils vont se retrouver non seulement isolés, mais aussi en situation d'échec et d'exclusion.

Pour eux, l'intervenant devient le seul vecteur de leur réseau et ils en sont dépendants. Tout comme les enfants se situant dans la trajectoire stable et vulnérabilisante, ceux dans une trajectoire descendante et vulnérabilisante sont également confrontés à d'importants problèmes de consommation de drogues. À ce problème, s'ajoutent ceux de santé mentale et d'autres problèmes qui peuvent nuire à leur adaptation sociale. Outre la présence de réseaux d'amis inhibiteurs comme dans la trajectoire précédente, ces jeunes s'engagent également dans des relations affectives qui sont des relations de dépendance et dont les retombées inhibent leur intégration (Goyette et Royer, 2009).

1.3. ENFANT ORPHELIN : ENFANT À BESOIN ÉDUCATIF PARTICULIER

Les difficultés observées chez les enfants orphelins dans les domaines affectifs, interpersonnels et cognitifs, permettent selon Clerc et al, (2021, p.102) de considérer les enfants

orphelins comme des enfants ou élèves à besoins éducatifs particuliers. Le besoin éducatif particulier et le processus d'autonomisation de l'enfant constituent des éléments qui vont être abordés dans cette partie qui s'intitule « enfant orphelin : enfant à besoin éducatif particulier ».

1.3.1. Le besoin éducatif particulier

D'après Tchombe (2017), les besoins éducatifs particuliers signifient qu'un enfant, un jeune ou une personne a besoin d'un soutien supplémentaire car il a du mal à apprendre comme la plupart des enfants ou jeunes du même âge. Selon Le Breton (2007), la dénomination enfant à besoins éducatifs particuliers (EBEP) concerne une vaste population d'élèves. En effet, elle prend en compte : les élèves en situation de handicap, intellectuellement précoces, nouveaux arrivants, en situation d'illettrisme, présentant des difficultés scolaires graves ou des difficultés d'adaptation, etc. Certains de ces élèves peuvent avoir des besoins éducatifs spécifiques seulement pendant une partie de leur scolarité.

Pour Tchombe (2017), les enfants et les jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques n'ont pas nécessairement une déficience. En éducation spécialisée, on peut retenir d'autres besoins, comme le besoin de la parole, du langage et de la communication, les difficultés comportementales, émotionnelles et sociales, les difficultés d'apprentissage. Pour Cruz (2010), les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou particuliers ont de « manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ».

D'après Desombre et al., dans Clerc et al., (2021, p.102), il est du devoir des éducateurs de proposer des adaptations et des compensations pédagogiques à ces enfants qui, sur le plan interpersonnel ressentent un sentiment d'illégitimité et de différence d'avec les autres. D'après Noël (2017, p.64), le déficit est d'abord considéré comme une caractéristique individuelle de l'élève porteur de l'inadaptation. Ces besoins chez les orphelins se situent principalement sur deux plans à savoir, le cognitif et le mnésique. Au sens des auteurs, Ceux-ci nécessitent des réponses didactiques et pédagogiques. Pour cette raison, il est essentiel d'accompagner les enseignants pour mieux connaître et comprendre l'orphelinat et ses conséquences d'une part, et, d'autre part, de les former aux réponses pédagogiques appropriées en vue de l'accompagnement de ces enfants (Desombre et al., dans Clerc et al., 2021).

Cet accompagnement éducatif des orphelins est nécessaire car, d'après Clerc et al., (2021, 103), il n'existe pas de structures, de dispositifs ou de projets spécifiques pour élèves

orphelins, comme on peut éventuellement le voir chez d'autres élèves à besoins éducatifs particuliers. On peut alors se rendre compte que le simple statut d'orphelin ne génère pas aujourd'hui la mise en place d'un dispositif spécifique au sein de l'institution, puisqu'un tel dispositif n'existe pas. En revanche, disent les auteurs, les conséquences de ce statut d'orphelin sur les plans cognitif et affectif peuvent conduire à proposer à ces enfants d'intégrer des dispositifs existants qui émanent de l'éducation inclusive.

1.3.2. Processus d'autonomisation de l'enfant

Le processus d'autonomisation de l'enfant tourne autour du concept d'autonomie et du processus d'autonomisation.

1.3.2.1. Le concept d'autonomie

D'après Gaudreau et al., (2017), le concept d'autonomie vient du terme « autonomos » qui signifie en grec ancien « faire ses propres lois ». « Faire ses propres lois » ou agir de manière autonome a deux sens pour les auteurs. Il s'agit premièrement pour la personne selon Durkheim dans Gaudreau et al., de faire siennes les normes que la société lui impose et de les accepter en étant conscient de leur nature sociale. Et, deuxièmement, d'après Castoriadis dans Gaudreau et al., l'autonomie peut prendre la forme d'un acte politique d'auto-institution, c'est-à-dire « d'un engagement dans un projet collectif visant la remise en question des normes et du sens commun ». Pour Gaudreau et al., (2017), l'autonomie de la personne est donc relative à son inscription dans son univers normatif. Dans cet univers, elle n'a pas le plein contrôle.

Vicens (2015, paragr.4) va également dans la même lancée de l'autonomie qui consiste à faire des choix. Il définit l'autonomie comme « un accès aux responsabilités qui se traduit par la capacité à faire des choix, et une capacité à définir son identité qui renvoie à la construction de soi dans les interactions ». D'après Ramos dans Vicens (2015), l'autonomie fait référence à « l'idée que l'individu se donne lui-même ses propres règles, elle est considérée comme une perception positive de soi vers laquelle l'individu tend ». Dans cette optique, il est important que l'enfant participe vraiment à l'élaboration de « son monde » et que les professionnels qui interagissent avec lui l'impliquent dans la prise de décisions le concernant. Cependant, sans jouer le rôle d'un adulte et sans avoir tout pouvoir sur soi ou sur son existence, l'enfant participe à la production de l'environnement dans lequel il vit. « Etre dépendant ne signifie pas nécessairement ne pas être autonome » pour Vicens.

Pour Lavoie et Raymond (2014), l'autonomie désigne la capacité des êtres humains à s'affirmer en tant que sujets actifs exerçant un certain contrôle sur leurs conditions de vie.

L'enjeu ici est l'accompagnement et le renforcement des capacités de l'enfant par l'institution, voire les éducateurs. Il convient que ceux-ci en interaction avec l'enfant l'amène à faire des choix personnels et à développer une confiance en soi. Aussi, il est important que les éducateurs encouragent les enfants à progresser en mettant leurs capacités à résoudre leurs difficultés. Selon Gagnon et al., (2011, p. 100), l'autonomie consiste « à savoir s'organiser, à se prendre en main, à se discipliner et à se responsabiliser afin, plus tard, de se trouver un travail et de se débrouiller seul, de pouvoir accomplir des choses, de se réaliser et de s'épanouir ».

Sur la question de l'autonomie de l'enfant, le professionnel devrait s'y investir tant intellectuellement que moralement et émotionnellement en accordant du temps et de l'attention à l'enfant, en maintenant le lien de confiance. D'après Gagnon et al., (2011, p.110), avec l'appui d'un professionnel, d'un ami ou d'un parent, l'enfant parvient à l'autonomie. Lorsqu'il y parvient, le monde ne le contient plus aussi fermement qu'autrefois (Martuccelli dans Paul, 2009, p.44). La capacité de l'enfant à se tenir soi-même dans le monde relève d'une construction intérieure de soi et d'un ensemble de supports d'essence relationnelle.

Le concept d'autonomie, considéré comme principe de base de l'action communautaire selon Gaudreau et al., (2017), peut encore « être entendu comme la capacité d'un individu à faire des choix qui sont conformes à sa volonté et qui ne sont soumis à aucune forme d'hétéronomie, c'est-à-dire aucune contrainte extérieure ». A partir de cette définition, les auteurs nous apprennent que l'affirmation de l'autonomie est avant tout un « acte de volonté et de libération face à tout facteur (les autres, les individus, l'Etat) susceptible de limiter la réalisation de désirs et de projets individuels ». D'après Gaudreau et al., (2017), l'autonomie se décline sous deux formes étroitement liées, l'une impliquant des organisations et l'autre les individus et les collectivités.

- La forme qui se rapporte aux organisations fait de ceux-ci des moteurs de cette action (les organismes communautaires) et pour réaliser leur mission, ils devraient avoir des moyens pour définir leur propre orientation et leurs activités ;
- la seconde forme d'autonomie fait référence aux individus et aux collectivités ciblées par l'action communautaire. Ceux-ci trouvent dans la relative liberté dont jouissent les organismes communautaires la possibilité de faire entendre leur voix, d'exercer un plus grand contrôle sur leurs conditions d'existence et donc de mener une vie plus autonome.

1.3.2.2. Le processus d'autonomisation

S'intéressant au processus d'autonomisation dans un contexte de dépendance, Ramos (2011, p.14) fait comprendre que la place accordée à l'« individu » n'est pas seulement celle d'un membre du groupe, mais elle est aussi celle d'un « individu individualisé » au sens de Singly dans Ramos. Ces places pèsent lourdement sur le processus d'autonomisation des enfants. Selon l'auteure, chez certains jeunes, l'apprentissage à l'autonomie débute très tôt, avec l'attribution d'une chambre personnelle. D'après Singly dans Ramos (2011, p.15), le but de l'attribution d'une place particulière à l'enfant est d'abord lui permettre de devenir lui-même grâce à une autonomie progressive, puis de lui offrir un cadre de vie encourageant, l'ardeur au travail et enfin lui ouvrir la possibilité de nouer des relations avec ses parents, ses frères et sœurs, voire avec ses amis. Ainsi, l'enfant se sépare progressivement des membres de sa famille en protégeant certains aspects de sa vie amicale de leur regard. Il peut aussi aller jusqu'à renoncer à leur dire certaines choses, ou bien transformer la vérité.

Selon Ramos (2011), les stratégies mises au point par les enfants visent à distinguer le « je individuel » (chez moi), qui les amènent à ne pas se considérer comme « fils de », et, en vue d'agrandir leur marge de manœuvre, ils « grignotent » les règles définies par les parents ; du « je familial » (chez mes parents), où les parents, en tant que gardiens, qui déterminent au quotidien la gestion de la vie et de l'espace. Dans cette relation asymétrique, c'est le parent qui impose la définition de soi, pourtant, dit Ramos (2011, p.15), grâce à la convivialité familiale, « l'enfant a le sentiment d'être reconnu comme partenaire de ses parents et se vit comme leur égal dans la mesure où les relations prennent la forme d'une coopération ». L'enfant se définit de ce fait, dans la relation de filiation, mais cette fois-ci, de manière égalitaire, ce qui fait que, le « chez nous » apparaît comme un espace de validation de soi.

La compréhension du processus d'autonomisation est abordée d'après Ramos (2011, p. 11) à partir de trois catégories qui, très souvent prêtent à confusion. Il s'agit des concepts d'indépendance, d'autonomie et d'accès à l'âge adulte. Ces trois catégories vont permettre à Ramos d'aborder le processus d'autonomisation. L'indépendance, comme première catégorie est définie à partir de catégories objectives. Elle désigne « un état dans lequel se trouve l'individu, lorsqu'il dispose de ressources suffisantes pour gérer sa vie sans le soutien financier, matériel, parental » (Chaland dans Ramos, 2011, p.11). La deuxième catégorie qu'est l'autonomie relève de catégories subjectives. Celle-ci selon Chaland dans Ramos (2011, p.11),

renvoie à l'idée que l'individu se donne de lui-même ses propres règles ; elle est considérée comme une perception positive de soi, vers laquelle l'individu tend ; c'est donc une catégorie de l'identité, qui implique que l'individu doit participer plus à l'élaboration de ce monde, de l'univers dans lequel il vit.

D'après Laurent dans Ramos (2011, p.11), l'autonomie résulte « de la capacité que lui donne sa raison de pouvoir vivre et agir par soi. Le propre de l'individu humain est en effet de pouvoir se décider par lui-même à partir de représentations et de normes émanant de sa réflexion critique, qu'il est apte à traduire en stratégies et en actes. » De cette seconde catégorie, on comprend que l'éducation, loin d'être au sens de Durkheim dans Ramos (2011), « un pur dressage », fait appel à l'autonomie de l'enfant. En d'autres termes,

à la capacité de l'individu de se reconnaître lui-même dans ses œuvres et dans ses projets, de coopérer au pilotage de son propre développement, de découvrir en celui-ci une exigence de sa propre réalisation (toutes choses qui ne sont possibles que si la contrainte sociale est, au sens profond du terme, morale, c'est-à-dire si elle institue entre Ego lui-même et Autrui des rapports de solidarité et de réciprocité).

La troisième catégorie, qui est l'accès à l'âge adulte, est définie comme « l'acquisition des statuts sociaux associés aux différents seuils de passage à l'âge adulte ». Selon Ramos (2011, p.12), ces seuils extrêmement importants sont au nombre de quatre à savoir, la fin des études, le début d'une vie professionnelle, la sortie du domicile parental et la mise en couple. Ceux-ci introduisant le sujet dans de nouveaux rôles sociaux, on peut noter aujourd'hui que le modèle de l'entrée dans la vie adulte ne se caractérise plus par la synchronisation de ces seuils comme autrefois. On peut observer une désynchronisation des seuils, dans la mesure où les différents seuils ne sont plus franchis au même âge, ni dans le même ordre (Galland dans Ramos, 2011).

Ces catégories énoncées par Ramos, participent à la construction de son propre monde. Afin d'élargir et de continuer à construire ce monde, la personne met en œuvre deux modalités à savoir, l'expérimentation et la négociation (Ramos (2011, p.15). L'expérimentation fait allusion à « une relation de réflexivité dans l'action ». Les enfants expérimentent différentes stratégies de séparation et, au fur et à mesure des interactions et des négociations avec les parents, ces stratégies qu'ils emploient s'atténuent. Selon Ramos, l'expérimentation édifie de plus en plus l'enfant comme l'auteur de ses choix et l'acteur de ses relations. Ainsi, en utilisant ses capacités de réflexivité, de jugement de ses actions, en réajustant les moyens s'ils les jugent nécessaire, l'enfant transforme la socialisation familiale reçue, le cadre d'organisation et de représentation des parents qui définissent en partie son monde.

La négociation est la seconde modalité d'agrandissement du monde personnel de l'enfant. Elle est essentielle à la construction du compromis parent/ enfant. Elle s'inscrit dans la tension entre les exigences parentales et les aspirations personnelles de l'enfant. D'après Ramos (2011, p.16), l'intérêt de la négociation est de modifier le consensus existant en repoussant les limites parentales et en grignotant progressivement la réalité commune afin de faire émerger une réalité plus subjective, en s'efforçant toutefois de préserver l'équilibre dans les relations.

Si grâce à l'expérimentation personnelle et la négociation avec les parents, ceux-ci peuvent « perdre leur définition de parents » et devenir aussi des personnes, alors l'enfant peut se définir dans ce cas dans la relation comme égal. Ce qui étant fait, Ramos (2011, p.16) parle « d'individualisation protégée ». Expérimentations et négociations visant la construction d'un monde de soi, l'enfant se trouve d'après Ramos (2011, p.17), tant dans une relation hiérarchique dans l'espace des règles parentales, que dans une relation égalitaire au sein de laquelle il lui est reconnue une identité propre. Les parents ont donc un rôle d' « autrui signifiants ». En ce sens que, l'enfant, pour devenir lui-même, il a besoin du regard de personnes à qui il accorde de l'importance et du sens. D'après Barcellos dans Ramos (2011, p.17), « c'est par la médiation d'autrui que l'individu peut être (avoir la sensation d'être) lui-même ». Ainsi, les parents participent à la validation du monde de l'enfant. On peut donc dire que l'expérimentation et la négociation se font davantage dans la vie familiale que dans un objectif de construire un monde personnel.

Kellerharls et Montandon dans Ramos (2011, p.18), distinguent deux styles éducatifs différents (le style éducatif statutaire et le style contractualiste), en fonction des milieux sociaux. La « famille bastion » est caractéristique des milieux populaires. Ici, on observe une

cohésion assez fusionnelle entre les membres du groupe familial. Dans ce type de famille, le « style éducatif statutaire » est privilégié, c'est-à-dire que les parents insistent sur l'obéissance et la discipline. Dans ces milieux populaires, dit Ramos (2011, p.18), « l'appartenance à la culture jeune ne sert pas d'appui pour s'éloigner de la dimension de filiation ; elle est plus compatible avec l'appartenance familiale ». Il est de ce fait admis avec Kaufmann dans Ramos (2011, p.19) que, dans l'accès à l'âge adulte, mettre l'accent sur la dimension statutaire, revient « à amoindrir la dimension de la réflexivité caractéristique du travail de construction de soi ».

D'après Rebughini et Santoro dans Ramos (2011, p.19), cette centration sur l'intérieur évoque le « familialisme négatif » qui définit « l'enfermement d'un individu dans son espace familial privé et le manque d'intérêt pour tout ce qui se passe dans la société ou qui ne concerne pas ou ne touche pas de près les intérêts de sa propre famille ». Selon Ramos (20011, p.18), la « famille association », est caractéristique des milieux supérieurs. Dans ces familles, on observe une cohésion basée sur l'autonomie et la spécificité des membres de la famille. Le « style contractualiste » étant dominant, est caractérisé par l'importance que les parents accordent à l'autorégulation et à l'autonomie, à l'imagination et à la créativité de l'enfant.

Partant des trois catégories qui permettent la compréhension du processus d'autonomisation, Ramos (2011) s'interroge sur les limites de celles-ci. Il s'appuie sur les travaux de Van de Velde qui a identifié quatre trajectoires d'entrée dans la vie adulte. De ces travaux, on peut distinguer la logique du développement personnel, « se trouver », qui est caractérisée par l'autonomie. Ici, quitter le domicile familial étant vu comme une condition nécessaire de la construction de soi, s'inscrit en continuité d'une autonomie déjà acquise et reconnue au sein de la famille. Selon Ramos (2011, p.12) l'accès à des statuts d'adulte et l'indépendance, dont il est question chez la personne, ne suffisent pas à recouvrir une définition de soi en tant qu'adulte. Car devenir adulte paraît être consacré par l'entrée dans la parentalité.

Selon Ramos (2011, p.13), la logique de l'émancipation individuelle dans laquelle la personne tente de « s'assumer », se réalise en trois étapes à savoir, la prise d'indépendance résidentielle, la fin des études et l'accès à l'emploi. Cependant, parmi les personnes avec lesquels Ramos s'est entretenu, l'accès à l'âge adulte est indissociable de l'indépendance individuelle. L'indépendance individuelle permet à elle seule une égalité entre parents et enfants. En outre, dit Ramos, la rhétorique de l'identité individuelle et de l'autonomie est peu présente.

Après la logique de l'émancipation, vient celle de l'intégration scolaire, « se placer ». Dans cette logique, les jeunes cherchent avant tout un statut social qui est pour eux le moyen majeur de définition individuelle, avec un accès conditionné par le diplôme. La logique de l'appartenance familiale, « s'installer ». Selon Ramos (2011, p.14), celle-ci met l'accent sur la cohabitation, évoquée sur le mode de la solidarité et de la sécurité. Ici, l'intégration dans la vie adulte semble dépendre de l'emploi, du mariage et de l'obtention d'un logement.

D'après Ramos (2011, p.14), parmi ces différentes logiques, seules les logiques du développement personnel et de l'intégration scolaire font allusion aux trois catégories à partir desquels on peut aborder le processus d'autonomisation. Dans la logique du développement personnel, il s'agit d'une autonomie à construire dans l'indépendance, pourtant dans la logique de l'intégration scolaire, il est question d'une autonomie à construire dans la dépendance. Dans la logique de l'émancipation individuelle, il y a d'une part, absence de référence à l'autonomie et, d'autre part, le fait que l'accès à l'âge adulte apparaît indissociable de l'indépendance.

Dans cette logique, prime le processus d'autonomisation d'indépendance financière, avec une absence à l'autonomie nécessaire pour se positionner dans le cycle de vie. La dernière logique est celle de « l'appartenance familiale », où on observe un critère d'indépendance. D'après Ramos (2011, p.19), lorsqu'on s'intéresse au « processus d'autonomisation » et à l'entrée dans l'âge adulte, on devrait prêter attention à la place de la « culture de famille » et à la position de l'individu individualisé. Également, aux articulations ou aux séparations existantes entre « la maison et la rue ».

On retient de cette partie portant sur le processus d'autonomisation de l'enfant qu'on ne peut dans le cadre de cette recherche réduire entièrement l'autonomie à l'indépendance. En définissant l'indépendance à partir de catégories objectives, Ramos dans Vicens (2015) fait de celle-ci « un état dans lequel se trouve l'individu lorsqu'il dispose de ressources suffisantes pour gérer sa vie sans le soutien financier et matériel parental ». Autrement dit, il convient que ce jeune soit indépendant de ses parents et ait un travail. Dès lors qu'on adopte cette posture d'indépendance, qu'en est-il de cette catégorie sociale qui, vivant en institution, est sous la dépendance des professionnels de l'éducation qui les accompagnent dans leur parcours de vie ?

Comme l'apprend Vicens (2015), l'acquisition de l'autonomie ne signifie pas toujours franchir des seuils (à travers une trajectoire qui apparaît comme une succession d'étapes) à savoir, la fin des études, le premier emploi, la décohabitation, la mise en couple et le premier enfant. L'autonomie est chez les orphelins façonnée par une logique de dépendance, dans ce

sens où l'on observe au sein de l'orphelinat un degré et une cohabitation plus ou moins forts de dépendance de l'orphelin. La définition retenue dans le cadre de cette étude est celle de Vicens (2015, paragr.4), qui appréhende l'autonomie comme « un accès aux responsabilités qui se traduit par la capacité à faire des choix, et une capacité à définir son identité qui renvoie à la construction de soi dans les interactions ».

Cette conception de l'autonomie est cohérente avec celle de Ramos (2011) pour qui le jeune se donne ses propres règles et a une perception positive de lui-même à laquelle il aspire. Les éducateurs participent au processus d'autonomisation de l'enfant en l'impliquant aux décisions qui le concernent. Par conséquent, l'autonomie est pensée chez les orphelins en dehors de « être indépendant » comme définit ci-dessus. Ce qui ne revient pas à nier l'importance de celle-ci, mais de préciser que l'orphelin ayant des choix à faire et disposant de certaines capacités, n'a pas encore suffisamment de ressources pour gérer sa vie sans le soutien financier et matériel parental.

1.4. CAPACITÉS D'ADAPTATION SCOLAIRE

La capacité d'adaptation scolaire est une compétence pouvant permettre à l'enfant de prendre des décisions appropriées le concernant, de s'inclure pleinement dans les milieux d'éducation (extrascolaire et plus précisément scolaire), de relever de nouveaux défis et de s'adapter à de nouveaux projets. Le concept de capacité, le concept d'adaptation, d'adaptation scolaire, de difficultés d'adaptation scolaire des orphelins et de stratégies d'adaptation des orphelins, permettent d'étayer ce point de notre recherche.

1.4.1. Le concept de capacité

Raveleau (2009), propose à la fois une approche très large de la définition du concept de capacité et une autre plus circonscrite. Au sens large, le concept de capacité désigne d'après le ministère de l'éducation du Québec dans Raveleau (2009), un « savoir-faire qui intègre des habiletés et des connaissances (contenu disciplinaire ou thématique). L'ensemble des capacités sollicitées dans un contexte donné constitue le processus d'apprentissage de la compétence ». La Commission nationale de certification professionnelle citée par Raveleau, y voit en ce terme le « potentiel d'un individu en termes de connaissances, savoir-faire, comportements ». La conception circonscrite de la notion de capacité fait de celle-ci « l'aptitude à faire et à réussir quelque chose » (Gillet dans Raveleau, 2009). A partir de cette définition, l'enfant ne devrait pas se limiter à répéter, mais il convient qu'il engage de l'initiative et de la compréhension

puisque la capacité se vérifie dans des comportements à travers des productions et des performances.

D'après l'auteur, la notion de capacité fait également référence à « la qualité que possède un individu de pouvoir réaliser quelque chose ». Selon Cardinet repris par Raveleau (2009), la capacité, en tant qu'objectif éducatif, « est une visée de formation générale commune à plusieurs situations ». En situation d'éducation, l'élève devrait être à mesure de se servir de son savoir. On peut donc dire de la capacité qu'elle est le pouvoir particulièrement physique, intellectuel ou professionnel dont dispose une personne pour accomplir quelque chose (Raveleau, 2009). Selon Boucher et al., (2008) le concept de capacité porte sur les aptitudes et les forces, c'est-à-dire « les habiletés et les qualités personnelles qui peuvent permettre à l'enfant de mieux surmonter les épreuves ou lui servir de facteur de protection ». Les capacités peuvent inclure selon Boucher et al., (2008, p.276)

la sociabilité, l'attrait physique, la capacité de s'affirmer et de se protéger, la détermination, un domaine d'intérêt particulier (sports, arts, travail, études, etc.), les habiletés spécifiques (talent particulier, intelligence), l'empathie, l'altruisme et un dernier ensemble regroupant d'autres forces identifiables en cours d'entrevue (par exemple : foi religieuse comme source de réconfort).

1.4.2. Le concept d'adaptation

Selon Bowlby (1969) ; Coelho, Hamburg, et Adams, (1974) ; Spielberger, (2004) ; Tarquinio et Spitz (2012) ; Tremblay (2001) cité par Daigle (2019), le concept d'adaptation peut se comprendre à travers quatre perspectives qui sont : évolutionniste (survie versus extinction), statistique (majorité versus minorité), socioculturelle (conformisme versus non-conformisme) et systémique (équilibre versus déséquilibre). L'adaptation socioculturelle fait davantage allusion chez Daigle (2019, p.37), « à la façon dont l'individu gère sa vie quotidienne dans un contexte culturel différent ». Selon le modèle homéostatique, le concept d'adaptation est expliqué par celle « d'équilibre stable ». Bartholy dans Bawa et Abete (2020, p.108), allant dans cette lancée de l'équilibre, fait comprendre qu'il y a adaptation, lorsqu'il existe un processus qui permet de maintenir un équilibre entre un organisme et son environnement.

La conception piagétienne du concept d'adaptation va aussi dans ce sens de l'équilibre. Pour l'auteur, il est question chez le sujet de l'équilibre entre assimilation et accommodation, ce qui fait de l'adaptation une modification des conduites visant à assurer l'équilibre et la façon dont cet équilibre s'établit. Cette adaptation passe par l'acquisition des connaissances qui consistent tant à acquérir et à accumuler des informations, qu'à organiser et régler ces informations par des systèmes autocontrôlés. D'après Bawa et Abete (2020, p.108), ces deux modes d'action interdépendants que sont l'assimilation et l'accommodation se combinent sans cesse pour maintenir un état d'équilibre stable. En d'autres termes, l'équilibre assimilation-accommodation est essentiellement dynamique et se réalise grâce à une complémentarité continu.

Grâce à des processus d'assimilation et d'accommodation, l'individu s'adapte à son milieu. L'adaptation est un processus par lequel une personne parvient à s'entendre avec son milieu, voire son environnement. Selon Piaget (1967), par le mécanisme d'assimilation, la personne tente de rétablir l'équilibre en incorporant de nouvelles informations au schéma existant. Autrement dit, l'assimilation désigne l'incorporation d'éléments nouveaux et extérieurs à l'enfant. Il est question pour l'auteur d'intégrer de nouvelles données aux patterns comportementaux qui existent déjà. Quant à l'accommodation, elle fait allusion à une modification de schémas existants en un schéma plus général. Ou encore, la transformation des structures cognitives de l'enfant en fonction du milieu extérieur. Ces mécanismes d'accommodation ont pour effet de modifier les comportements existants de l'individu afin qu'ils puissent être adaptés aux exigences de la situation. Ainsi, l'accommodation permet donc à l'enfant d'accéder à un niveau supérieur de compréhension des faits.

Quant à Brodzinsky et Brodzinsky dans Daigle (2019, p.40), le concept d'adaptation fait référence à des composantes multidimensionnelles telles que biologiques (génétique), individuelles (psychologique) et environnementales (socioculturelle). Pour ce qui est de la dimension biologique, il ressort du dictionnaire de psychologie (2000, p.652) que l'adaptation est « l'ensemble des ajustements réalisés par un organisme pour survivre et perpétuer son espèce dans un environnement donné ». Selon Brodzinsky, Schechter, et Henig cités dans Daigle (2019, p.32), l'adaptation présente des aspects tels que la normalité, l'individualité, la recherche de soi et le sentiment de perte. En psychoéducation, Gendreau et al., (2001) et Renou (2005) entendent par adaptation « un équilibre au niveau de l'interaction entre l'individu et son milieu ».

Pour Roumane dans Bawa et Abete (2020), l'adaptation désigne « l'ensemble des réactions par lesquelles un individu modifie sa structure ou son comportement pour répondre harmonieusement aux conditions d'un milieu déterminé qui peut être familial, scolaire et professionnel ». Ce concept peut également être défini selon les auteurs comme un acte qui consiste à inventer une réaction appropriée à une situation nouvelle. D'après Bowlby repris par Daigle (2019, p.36), le concept adaptation se définit non seulement comme « un processus de changement qui amène une structure à se modifier (soit pour s'adapter à un nouvel environnement ou pour produire un résultat optimal), mais parfois aussi comme une condition : être adapté. La personne est alors appelée à changer et à s'ajuster pour mieux s'intégrer dans l'environnement ».

L'inadaptation en revanche, « réfère à la rigidité et à l'incapacité de s'ajuster aux changements ». Le concept d'adaptation ou l'inadaptation est toujours apprécié par rapport à une norme. L'apprenant est considéré comme inadapté lorsque son comportement ou sa conduite s'écarte de certaines normes. Selon Daigle (2019, p.41), la notion d'adaptation semble plus précisément être associée au contexte de vie et à la création de liens d'attachement. A partir de ces différentes définitions du concept d'adaptation, Tarquinio et Spitz dans Daigle (2019, p.37), font comprendre que l'adaptation chez les vivants désigne

un processus dynamique de changement lié aux capacités innées ou acquises d'un organisme, d'un individu ou d'un groupe, de réagir à des agressions internes ou externes, des contraintes ou des conflits en cherchant à réduire ou à éliminer leurs conséquences défavorables par des ajustements divers qui favorisent un nouvel équilibre compatible avec leur vie.

Le processus adaptatif n'est pas statique mais dynamique et s'opère par des interactions. Concernant la sociabilité de l'individu, le concept d'adaptation selon Bawa et Abete (2020, p.108) fait référence à « un équilibre relationnel entre l'individu ou le groupe, et un objet ». L'objet dans ce contexte peut être une personne, un groupe de personnes, une chose, un sujet de recherche ou une réflexion. Avec ce processus, il est important pour l'institution d'assurer l'harmonie entre les personnes en interaction, voire de maintenir chez eux des relations plus harmonieuses avec l'environnement familial, scolaire et social. Ainsi, lorsqu'il y a souffrance, elle constitue l'un des obstacles importants à l'adaptation.

1.4.3. L'adaptation scolaire

L'adaptation scolaire est une notion centrale en sciences de l'éducation. D'après Carayon et Gilles dans Bawa et Abete (2020, p.108), l'adaptation scolaire est souvent confondue ou opérationnalisée par la réussite scolaire, qui n'est qu'un aspect de l'adaptation. Celle au travail scolaire a deux facettes à savoir, la performance et l'auto-évaluation (Dawis et Lofquist ; Guichard et Huteau cités par Bawa et Abete, 2020). L'auto-évaluation est représentée selon les auteurs, lorsqu'ils s'inspirent de Moos, par l'estime de soi et le bien-être. Cette facette de l'adaptation met en évidence les aspects les plus subjectifs. Dubet repris par Adoul et Kaci dans Bawa et Abete (2020, p.108), fait de l'adaptation scolaire

une expérience scolaire fondée sur les dimensions subjectives suivantes : l'intégration scolaire qui désigne le fait que tout étudiant construit une forme et un niveau d'implication et d'intégration, qu'il soit plus ou moins intégré dans un milieu scolaire ; le projet qui renvoie à la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur côté et la dimension vocation ou le sentiment d'accomplissement personnel éprouvé pendant les études, l'intérêt intellectuel accordé aux études, au sens éducatif et personnel.

D'après Anaut (2006), l'adaptation scolaire est étroitement liée à la réussite scolaire, en termes de performance scolaire. Elle repose également sur la nature des relations affectives et sociales tissées par les élèves dans leur environnement scolaire. Selon Schwanen (2008), l'adaptation est représentée d'une part, par une attitude d'ouverture et de participation des apprenants au projet éducatif de leur école, et, d'autre part, par un sentiment de contrôle sur leur vie scolaire. Legendre (1993) a élargi la définition de l'adaptation scolaire et l'a conceptualisée en des aspects pédagogiques et éducatifs. En termes pédagogiques d'une part, elle est l'appropriation d'un enseignement, d'un environnement scolaire aux besoins spécifiques de certains élèves en raison de diverses caractéristiques. Et, en ses aspects éducatifs d'autre part, l'adaptation scolaire est l'ensemble des mesures et activités destinées à aider les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dans leur fonctionnement scolaire ainsi que dans les relations avec les enseignants et leurs pairs.

Après s'être adapté au milieu scolaire avec l'enseignant, ses camarades de classe et le cadre de l'école, l'enfant s'applique tant en classe que dans ses études. L'adaptation scolaire s'inscrit dans un contexte de changement et vise à aider l'élève rencontrant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. La prise en compte du contexte dans le processus d'adaptation scolaire de l'enfant n'est pas moindre. Ce contexte, lorsqu'il est favorable, contribue à motiver l'élève à aimer apprendre. Un engagement scolaire fondé sur les objectifs d'apprentissage signifie que l'enfant apprend pour améliorer ses performances, pour comprendre et maîtriser quelque chose de nouveau. Le but de l'apprentissage de l'enfant est de rechercher une progression personnelle et un dépassement de soi. Il importe donc qu'il obtienne des jugements favorables sur sa compétence et sur sa personne.

D'après Anaut (2006), les élèves atypiques peuvent s'adapter et réussir en dépit des circonstances défavorables. Après le décès d'un parent chez un enfant, le retour à l'école est particulièrement difficile et peut souvent être considéré comme une expérience traumatisante pour les enfants qui peuvent subir l'humiliation et le rejet des autres. Selon Anaut (2006, paragr. 9), l'enfant semble « se protéger des risques de désorganisation psychique en investissant les apprentissages ». Mieux encore, certains enfants trouvent un refuge et un soutien au sein de l'établissement scolaire, qui peut les aider à s'épanouir malgré leurs lacunes et les difficultés familiales et sociales.

L'adaptation scolaire constitue une modalité d'un système éducatif qui a réussi à aider les élèves à se développer. Il ne s'agit plus seulement d'établir un rapport à l'école entendu comme lieu d'appropriation de savoir, mais aussi de l'appréhender comme lieu de socialisation et d'acquisition des normes sociales. Ainsi, l'adaptation scolaire se manifeste dans et à travers des comportements à la fois socio-affectifs et cognitifs. Selon Fonkoua (2005), l'adaptation à l'école se résume comme suit : quand l'apprenant a une attitude positive envers l'école et l'apprentissage, lorsqu'il établit des relations sociales positives avec les enseignants et ses camarades de classe, quand il se sent à l'aise, éprouve activement des émotions positives, participe à la classe et lorsqu'on observe une réussite et des progrès scolaires.

D'après Clerc et al., (2021, p.103), une mise en perspective du rôle de l'école est possible. Certains orphelins témoignent à quel point l'école peut jouer un rôle de lieu de vie et de retour à une certaine forme de normalité : « c'est bénéfique en fait, retourner vite à l'école, la vie continue, c'est le train qui avance, même si on est dedans et qu'on a un peu le mal du train [...] ça allait dans cette logique de sortir de ce drame-là, enfin de respirer, de jouer avec

des copains un peu normalement » (Clerc et al., 2021, p.105). Clavandier dans Clerc et al., (2021) fait comprendre que face au désordre ontologique provoqué par le décès, tous les espaces d'appartenance où l'enfant peut se plonger, sans qu'ils lui évoquent directement ou non sa situation familiale, peuvent être bénéfiques. Il ne s'agit pas alors d'oublier l'événement et ses conséquences, mais de les surmonter et d'y faire face une fois à la maison.

Pour certains participants de l'étude menée par Clerc et al., le décès a provoqué une « année blanche » (Bruno), considérée comme une forme d'introspection profonde entre télévision, réflexion, rêverie et travail avec une psychologue. Le père de Bruno a été compréhensif : « (il) s'est rendu compte aussi que j'avais simplement besoin de temps quoi, et il me l'a donné ». Selon les parcours, disent les auteurs, « l'école peut donc être soutenante et presque réconfortante », même si l'enfant peut ressentir le besoin de s'en éloigner ou de changer de cadre scolaire. A ce sujet, Paola s'exprime en ces termes :

tout le monde connaissait mon histoire et j'aurais aimé être une inconnue. Le lycée m'a permis de m'épanouir car c'était nouveau, bien plus grand que mon collège de village, et les élèves du collège que je n'aimais pas se sont éparpillés dans ce grand lycée. Je pouvais ainsi dire ce que je voulais de ma vie, me faire de nouveaux amis et garder ceux à qui je tenais.

D'après Clerc et al., (2021), si le retour à l'école cristallise les enjeux autour du vécu des orphelins et de la posture à adopter par les proches (adultes du cercle familial et amis, élèves), il met également en lumière certains besoins exprimés par les orphelins devenus adultes. Il est essentiel que les enseignants, les parents et même les amis accordent une attention particulière aux élèves qui en font la demande car leur adaptation scolaire en dépend. Ce qui revient donc à dire que les élèves qui bénéficient d'un soutien social des membres de leur entourage s'adaptent mieux aux contraintes scolaires (Bawa et Abete, 2020, p.112).

Pour Cyrulnik dans le Daigle (2019), une personne, même victime de négligence, d'agression et de maltraitance, peut s'en sortir. Selon Anaut (2006), même face à de grandes difficultés, les enfants parviennent souvent à apprendre et à se développer, malgré les conditions défavorables qu'ils peuvent traverser ou ont vécues dans leur environnement familial et social. Ces enfants sont donc résilients car d'après Amana et al., (2014), la résilience comporte des

mécanismes adaptatifs. Au sens de l'auteure, elle ne peut être une résistance à plusieurs agressions. Chez une personne en quête d'équilibre, les étayages sociaux peuvent participer au processus de résilience.

D'après Anaut (2006), la résilience est un processus dynamique par lequel les individus, en particulier les enfants, font preuve des compétences qui leur permettent de s'adapter pleinement aux situations difficiles, de se développer normalement et de se construire malgré les risques et les épreuves rencontrées. Amana et al., (2014, p. 23) affirme qu'« on ne saurait être résilient seul, mais l'individu est plutôt aidé par le contexte, par telle ou telle personne, personne d'expérience, de confiance, qui fait confiance à celui ou celle qui souffre, avec qui on a tissé un lien même si celui-ci n'est pas durable ».

1.4.4. Difficultés d'adaptation scolaire des orphelins

Les difficultés d'adaptation scolaire des orphelins sont doubles : on a d'une part, les difficultés liées à leur statut d'enfant orphelin, c'est-à-dire fruits ou occasionnées par le départ des parents et, d'autre part, les difficultés liées à leur cadre de vie. L'enfant en difficulté d'adaptation a des problèmes importants de comportement. Il a de grandes difficultés d'interagir avec son environnement familial, scolaire ou social.

La première difficulté d'adaptation scolaire des enfants ayant perdu leur parent comme on vient de le dire est liée à leur statut d'orphelin. Faisant référence au niveau scolaire des orphelins, il apparaît selon Blanpain dans Frechon et al., (2019, p.117) que « le fait d'avoir perdu un parent avant 20 ans est plus souvent que pour les autres, associé à un moindre niveau scolaire ». Les auteurs donnent plusieurs facteurs explicatifs à cette situation. Le premier, d'ordre structurel, fait comprendre que les jeunes qui deviennent orphelins avant 20 ans sont souvent issus de milieux populaires et/ou encore de fratries nombreuses. Ce qui affecte la scolarité de ces orphelins. En outre, les conséquences du décès qui entraîne une situation de monoparentalité peuvent occasionner de nouvelles difficultés et affecter la scolarité. L'autre facteur explicatif est lié à la santé plus fragile des familles dont un parent est décédé précocement. Ainsi, ce sont les causes et conséquences socio-économiques liées à l'orphelinage qui entraînent de plus grandes difficultés scolaires.

D'après Jung dans Frechon et al., (2019, p.117) la situation d'orphelinage n'est pas à elle seule à l'origine du faible niveau scolaire des orphelins. Ces orphelins sont souvent issus de milieux populaires, de familles nombreuses et de milieux défavorisés. Leur niveau de scolarité reflète donc avant tout celui de leurs origines sociales. Les mesures visant à protéger

les orphelins sont d'ailleurs moins motivées par des problèmes de comportements scolaires. Alors que le décès d'un parent peut survenir à tout âge, un tiers des jeunes placés (orphelins ou non) ont redoublé avant l'entrée au collège (Frechon et al., 2019, p.117).

Selon Frechon et al., (2019), les motifs liés aux difficultés d'adaptation scolaire des orphelins sont de deux ordres. Tout d'abord, on a les motifs liés aux comportements ou conditions de vie des parents, intégrant aussi l'absence de ceux-ci. On peut énumérer les conditions d'éducation défailantes, les enfants victimes de violences, les mineurs isolés ou les conditions de précarité. Ensuite, les motifs davantage liés au comportement de l'enfant lui-même, tels que les problèmes de comportement du jeune vis-à-vis de la société (délinquance), les situations de danger résultant du comportement de l'enfant lui-même (fugue, tentative de suicide, mauvaise influence des pairs, toxicomanie, prostitution etc.), les conflits familiaux (ego avec toute ou partie de la famille) ou les problèmes scolaires comme l'abandon scolaire ou la prise en charge pour suivre une formation.

Chez les orphelins, dit Jung (2020, p. 68), les relations entre pairs sont complexes, principalement dans les institutions où les confidentes peuvent se retourner contre les enfants qui se retrouvent plus exposés aux sarcasmes et aux insultes des autres enfants. De manière générale selon l'auteur, les orphelins disent faire moins confiance à leur entourage pour évoquer le décès de leur parent. Lorsqu'on demande aux enfants à qui ils peuvent facilement parler, ils évoquent « leur éducateur ». Mais ceux-ci sont très souvent mal à l'aise pour répondre aux demandes inattendues de l'enfant et l'orientent vers le psychologue du service (Jung, 2020). Ces enfants présentent donc des particularités d'avoir connu ou de connaître un contexte de vie difficile, tant du point de vue des conditions d'existence que du point de vue relationnel, avec un entourage qui prend peu ou difficilement le relais que ce soit sur le plan affectif ou matériel.

L'accès à son histoire fait aussi partie des freins à l'adaptation de l'orphelin. Selon Jung (2020), l'histoire familiale est principalement difficile pour les enfants protégés, en raison du manque d'un réseau familial élargi et de liens souvent distendus lorsqu'ils existent, voire de relations difficiles. Bien souvent, dit Jung, « c'est toute la branche du parent qui disparaît avec lui ». Devenant des personnes sans repères car n'ayant pas encore inculqué l'ensemble des énoncés communs et d'appartenance du groupe, l'enfant se trouve donc dans un « piège ». Puisque dans le milieu institutionnel, les professionnels de l'éducation n'assurent qu'une « fonction instrumental » et non celle éducative (Poussin, 2004). Selon Julier-costes et al., (2020, p. 41), ces difficultés parasitent les enfants au point de donner à d'autres le sentiment

d'être en situation de handicap dans leur vie privée et sociale. Ce qui fait qu'ils manquent de confiance en eux et également d'estime de soi.

Selon Julier-Costes et al., (2020, p.38), outre les initiatives personnelles ou de professionnels pour accompagner les enfants après le décès d'un parent, on observe les incidences de l'orphelinage sur les parcours, les trajectoires, les conduites et les problématiques existentielles (rapport au monde, à autrui, à soi-même) des enfants ayant été sujet. L'orphelinage précoce provoque des répercussions psychiques et sociales à moyen et long terme chez les sujets. D'après Julier-costes et al., ces répercussions s'expriment à quatre niveaux que sont la scolarité, la santé, la vie affective, familiale et professionnelle. Pour comprendre ces dynamiques, il faut revenir sur le parcours scolaire des enfants qui a souvent été retardé et donc réduit quant aux ambitions de poursuite (Jung, 2020, p.17). Les résultats des recherches menées par Frechon et al., (2019, p.18) nous apprennent que les orphelins ont connu des retards scolaires importants pendant leur enfance. Ceux-ci ont redoublé au moins une fois et ont connu des périodes d'abandon scolaire de plus de deux mois.

D'après Clerc et al., (2021, p.101), diverses études ont montré que la situation d'orphelinage entraîne certaines difficultés d'ordre cognitif, social et affectif chez les enfants. Au sens de Clerc et al., (2021, p.104), la mémoire et l'attention sont affectées par la perte d'un ou des parents chez certains orphelins. Ce qui disent-ils, traduit l'existence de difficultés à maintenir un niveau de fonctionnement cognitif, comparables au niveau présent avant le décès du parent. Pour les auteurs, ces difficultés devraient amener les enseignants à proposer des aménagements éducatifs pour répondre aux besoins des élèves orphelins, dans une perspective d'éducation inclusive pleine et entière (p.101). Clerc et al., (2021) proposent comme réponses satisfaisantes, d'identifier d'une part, les besoins exprimés par les orphelins eux-mêmes et, d'autre part, les besoins des enseignants.

Plus largement d'après Fawer Caputo et Julier-Costes dans Clerc et al., (2021, p.102), la mort est le plus souvent « un impensé à l'école », notamment s'agissant de l'expérience d'enfants dont les parents sont décédés. Le décès d'un parent chez un enfant est parfois marqué par le décrochage scolaire et des redoublements dans les premières années du deuil (Fawer Caputo dans Clerc et al., 2021, p.102). On peut également noter l'interruptions de fréquentation de l'école (Ainsworth, Beegle et Koda dans Clerc et al., 2021) ou d'un raccourcissement des études (Beegle, De Weerd et Bercon dans Clerc et al., 2021).

D'après Clerc et al., (2021, p.104), une étude (Clerc, 2020) a rapporté des performances inférieures dans plusieurs épreuves de mémorisation, par rapport à un groupe d'enfants non-orphelins. L'enquête Unaf-Favec dans Clerc (2021), fait état d'effets sur la scolarité des enfants après le décès de leurs parents (difficultés de concentration, rêverie, modification du choix d'orientation, etc.). Tout ce qui précède montre clairement à quel point l'impact de l'orphelinage peut être durable sur la scolarité. Selon Clerc et al., (2021, p.104), les effets du décès d'un parent ne s'arrêtent pas uniquement au fonctionnement cognitif, mais s'étendent sur plusieurs autres sphères, telle la sphère relationnelle. Ce qui s'observe selon les auteurs à travers l'enquête Ocirp-Ifop (2017), qui nous apprend que le décès parental a des impacts sur les relations familiales et amicales des jeunes. Et, à la longue sur leurs relations amoureuses, voire sur leur désir de fonder une famille. Sur le strict plan des relations aux pairs, une pléthore d'enfants orphelins se sent différents des autres lors de leur retour à l'école.

Pour contrer les difficultés des élèves dues à la situation d'orphelinage, Clerc et al., (2021, p.101) sont arrivés aux résultats selon lesquels, des espaces de parole devraient être réservés aux élèves orphelins, sans interdiction de parler. Aussi, les éducateurs devraient être formés, informés et sensibilisés afin de soutenir l'accompagnement des enfants dans une démarche écosystémique. D'après Clerc et al., (2021, p.103), les conséquences de l'orphelinage sur le plan cognitif peuvent créer des difficultés d'apprentissage, pour lesquelles l'institution scolaire dispose de différents outils de prévention ou de remédiation. Ainsi, un Projet Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) peut être utilisé pour coordonner les réponses pédagogiques et didactiques proposées. Pour les auteurs, l'ensemble de ces résultats met en avant la nécessité d'une adaptation pédagogique aux difficultés cognitives vécues par certains orphelins. La différence que présente les orphelins se traduit par un besoin à double sens, à la fois de reconnaître leurs différences et de ne pas être questionnés sur cette différence au quotidien.

Malgré la vulnérabilité associée au fait que la sécurité ou le développement de la grande majorité des enfants est considéré comme compromis, vivre dans une institution est en elle-même considéré comme un « facteur de risque ». Car elle implique parfois une rupture brutale de contact entre l'enfant et ses figures parentales. Selon Bisailon et al., (2015, p. 271), les enfants vivant en institution sont susceptibles de cumuler plusieurs facteurs de risque importants, contribuant à leurs difficultés d'adaptation. Ainsi, d'après les auteurs, les enfants placés, plus spécifiquement ceux qui bénéficient d'une ressource institutionnelle, présentent des taux plus élevés de problèmes émotionnels et comportementaux, ainsi que de difficultés

scolaires, que les autres enfants en famille « naturelle » (p.272). Ces problèmes d'adaptation des enfants placés sont susceptibles de s'accroître après le placement.

1.4.5. Stratégies d'adaptation des orphelins

Selon Coelho et al., dans Daigle (2019, p.38), l'expression stratégies d'adaptation ou de coping « fait référence à des pensées/actions coordonnées en vue d'atteindre un but précis, notamment pour faire face à l'adversité et pour s'ajuster à son environnement ». Elles peuvent également désigner les moyens concrets que l'orphelin met en œuvre pour faire face aux difficultés rencontrées tout au long de sa vie (Daigle, 2019, p.169- 170). Les stratégies d'adaptation ont comme synonyme les stratégies d'ajustement ou processus de maîtrise. D'après Brodzinsky et Brodzinsky dans Daigle (2019), la stratégie d'adaptation chez les enfants est l'utilisation de l'évitement. Au sens des auteurs, cette utilisation de stratégies d'évitement est associée avec des problèmes internalisés, à l'instar de l'anxiété et externalisés, l'agression par exemple. Aussi, les stratégies de résolution de problèmes (favorisent l'intégration sociale) et de recherche de soutien social sont davantage utilisées par les enfants.

Face aux difficultés auxquelles sont confrontés les orphelins, et sans toutefois omettre les difficultés à vivre le décès d'un parent et ses répercussions tout au long de la vie, les enfants orphelins développent des stratégies de survie pour pouvoir s'adapter à leur environnement. Ces stratégies leur permettent de « tenir », d'« avancer » et de reprendre leur vie en main. Julier-Costes et al., (2020, p. 35) proposent une dimension structurante du décès et de ses conséquences sur la construction de soi, des relations à autrui et de la construction de son rapport au monde. Ils nous enseignent comment les orphelins sont parvenus, face au désordre provoqué par le décès et malgré le caractère indélébile de la perte, à tenir d'abord, puis petit à petit, à reprendre le contrôle de leur vie, voire à (re) devenir acteur de celle-ci (p.38).

Cette dimension structurante du décès amène les auteurs à mettre en œuvre au niveau de l'enfant victime du décès prématuré de ses parents, des stratégies de survie. Selon Julier-Costes et al., (2020), ces stratégies oscillent entre « méfiance », où la stratégie est l'évitement et la « défiance » envers la vie, où le besoin de contrôle est une tendance récurrente (Julier-Costes et al., p.36). La méfiance dont font montre les orphelins, les amène à se mettre à l'écart. La défiance se caractérise, par la confrontation, la confrontation aux épreuves, où le mot d'ordre est d'« avancer » (Julier-Costes et al., 2020, p.42). Ces deux formes adaptatives que sont la méfiance et la défiance répondent aux difficultés liées à la situation des orphelins, à leur volonté de contrôle et leur permet de rendre à la vie à la fois possible et impossible.

Dans l'ensemble, de nombreux orphelins vivent un équilibre précaire. Tous ont une vision propre de la vie et d'être au monde. Soit ils se méfient de la vie, soit ils s'en défient, ou un peu les deux, selon les moments de la vie et les situations. C'est à eux que revient de faire de l'événement vécu « un moteur de ce qu'ils font, et de ce qu'ils sont, de la manière dont ils se définissent, se situent et agissent dans le monde » (Julier-Costes et al., 2020, p. 42). Étant comme « sommés » par la situation, l'orphelin veut faire quelque chose en donnant un sens à cet événement. Il veut faire quelque chose de constructif de sa situation. Raison pour laquelle, les auteurs font comprendre que la construction de soi et de son identité sont autant de manière d'en faire quelque chose. Il peut s'agir de faire quelque chose de sa scolarité. Ce quelque chose de sa scolarité n'est effectif qu'à travers des techniques d'intervention.

1.5. INSTITUTION ET ENFANT ORPHELIN

L'enfant orphelin évolue dans un cadre de vie qui est l'institution. Il est en interaction avec les professionnels de l'éducation qui lui servent d'étaie et favorisent son adaptation à l'environnement. Deux éléments vont nous intéresser à ce niveau à savoir, le concept d'institution et les professionnels de l'éducation face à l'enfant orphelin.

1.5.1. Le concept d'institution

Selon Browne (2009) dans Daigle (2019, p.7), « une institution ou un foyer pour enfants est défini par un mode de vie en groupe pour plus de dix enfants, orphelins ou n'ayant pas de parents de substitution, dans lequel les soins sont fournis par un petit nombre de tuteurs rémunérés ». « Fondement de la vie quotidienne qui autorise la vie sociale et les échanges sociaux » au sens de Pain (2013, paragr. 18), l'institution occupe un espace-temps important au centre des interactions humaines. L'institution est également « un appareil à vivre la règle et la loi » (paragr. 28). C'est elle qui maintient les relations stables, les nomme, les définit et notre enfance se socialise à la mesure d'un concept de système qui articule la famille, ses réseaux et les instances sociales.

Selon Kaës (2000, p.7), l'institution est aussi « l'ensemble des formes et des structures sociales instituées par la loi et par la coutume : l'institution règle nos rapports, elle nous préexiste et s'impose à nous, elle s'inscrit dans la permanence ». L'institution précède l'individu et l'introduit dans l'ordre de sa subjectivité. Elle lui présente la loi, l'introduit au langage articulé et lui permet d'acquérir des repères identificatoires. Selon Laval (2016), ce concept d'origine juridique et politique qu'est l'institution, s'est popularisé à partir du 17^e siècle

et a été importé dans les sciences sociales au 19^e siècle. L'institution a des rapports étymologiques les plus étroits avec « Etat » ou avec « statut ».

D'après Laval (2016, paragr.6), l'institution porte en elle une racine très ancienne d'origine indo-européenne à savoir, « sta », qui veut dire « être debout ». En Allemand, on le retrouve dans le mot « stand », qui signifie Etat. In -statuere veut dire « placer dans », « établir », et plus précisément « faire tenir ». L'auteur se demande si un terme aussi flexible, au contenu sémantique si large au point que l'on ne sait pas où commence l'institution et où elle finit, peut être utile. A cet effet, Laval (2016, paragr.7) propose trois acceptions du terme institution : la première renvoie à une réalité juridico-politique et a comme modèle l'Etat. La deuxième acception fait référence à toutes relations et organisations sociales qui fonctionnent selon des règles stabilisées légitimes et respectées. Ce sont les « organes » et les « structures » de la société, ou les cadres, qui sont comme le disent Boudon et Bourricaud dans Laval (2016), des « agences de la société ». La troisième acception proposée par l'auteur élargit encore la signification et désigne « toute régulation sociale considérée comme l'expression d'une habitude sociale »

Sachant que « l'homme fait des institutions » (Deleuze dans Laval, 2016, paragr. 5) et que l'institutionnalité est une faculté proprement humaine, Laval (2016, paragr.8) propose une définition plus restreinte de l'institution en ces termes : « toute forme régler de rapport social entraînant un ensemble d'obligation de la part des sujets de l'institution ». En tant que telle, l'institution peut être un groupement formel ou une organisation. D'après Durkheim et Mauss dans Laval (2016, paragr. 9), l'institution est « le fait humain et social premier ». Chaque institution remplit son programme spécifique à condition que chaque acteur y participe et joue son rôle conformément aux valeurs fondamentales qu'incarne l'institution.

Au sens très large, selon Fouconnet et Mauss dans Laval (2016, paragr.10), l'institution est « un ensemble d'actes ou d'idées "tout institué" que les individus trouvent devant eux et qui s'impose à moins en eux ». L'institution devient donc ce qui s'impose de façon obligatoire aux individus et est indépendant de chacun d'eux. Au sens de l'auteur (paragr.12), cette définition de l'institution combine deux modèles épistémologiques différents à savoir, le modèle biologique (adaptation au milieu) et le modèle juridique (obligation) Veblen dans Laval (2016, paragr.26), voit l'institution comme un ensemble d' « habitudes fixées de penser et d'agir ». L'institution a un pouvoir de structuration et exerce des effets limitatifs, d'obligation et de coercition. Selon Laval (2016, paragr. 19), la sociologie de la modernité et du développement

attribue au concept d'institution un contenu fonctionnel d'intégration dans une structure et d'adaptation à des normes.

Pour Enriquez (1987, p.1), les institutions sont des lieux paisibles et expressifs qui fonctionnent sous l'égide de normes intériorisées. Dans ces institutions, il existe un consensus parfait entre les membres, du moins un accord suffisant qui leur permet d'entreprendre et d'accomplir un travail collectif. Selon l'auteur, l'objectif premier des institutions est « d'aider au maintien ou au renouvellement des forces vives d'une communauté en permettant aux êtres humains d'être capables de vivre, aimer, travailler, changer et peut être créer le monde à leur image ». Comme exemple d'institutions, on peut citer la famille, l'église, l'état et les ensembles éducatifs et thérapeutiques. Ces entités sont considérées par l'auteur comme institution car elles posent toutes le problème de l'altérité, c'est à dire de l'acceptation de l'autre comme sujet pensant et autonome.

Les institutions jouent un rôle essentiel dans la régulation sociale globale, en ce sens qu'elles créent un mode particulier de relations sociales dans lequel elles tendent à façonner et à socialiser les individus suivant un modèle spécifique. A partir de ce rôle essentiel de l'institution, on reconnaît la place qu'elle occupe dans la société et auprès des personnes qui en font partie. D'après Enriquez (1987), sans les institutions, le monde ne serait que rapport de forces et aucune civilisation ne serait envisageable. Elle est créatrice de normes particulières et de systèmes de référence (mythe ou idéologie) qui servent de loi organisatrice, aussi bien de la vie psychique, mentale que sociale des individus qui en sont membres. Les institutions marquent l'entrée de l'homme dans un univers de valeurs.

D'après Enriquez, dans chaque institution se révèle le regard de celui qui a permis l'existence de l'harmonie, de celui qui nous a adressé une parole d'amour et qui demande en retour notre amour pour lui et pour les autres. Le fameux « aimez-vous les uns les autres », « aimez-vous autant que je vous aime » est la signification ultime et en même temps masquée du message institutionnel. Ce message institutionnel permet à chacun de reconnaître dans l'autre son prochain. Au sens de l'auteur, cette cohésion que recherche l'institution s'étaye sur un mouvement de séduction réciproque entre ses membres. Les relations entre les parties intégrantes de l'institution sont considérées comme purement fraternelles. Ainsi, l'institution devient « un modèle de communion, de chaleur, d'intimité et de fraternité ».

Ce style de vie de l'institution, c'est-à-dire « sous le modèle communautaire », tend à éviter les tensions ou du moins à les maintenir aussi bas que possible. D'un autre côté, les institutions

sont des lieux qui ne peuvent empêcher l'émergence de ce qui a été à leur origine et contre quoi ils sont apparus à l'existence : la violence fondatrice. Selon Enriquez, elles « sont et demeurent les héritières d'un ou de plusieurs crimes ». En effet, si les institutions ont formellement renoncé à la violence de tous contre tous, alors elles ont instauré une violence légale.

D'après Enriquez (1987), les interdits que l'institution prononce, bien que suscitant le désir de transgression, et le sentiment de culpabilité qu'elle développe, n'apparaissent plus dans le cadre de la vie institutionnel comme violence, mais comme « loi de structure ». A travers ces « lois de structure », l'institution place ses membres dans des situations de tension insupportable, car elle crée des angoisses et des dangers spécifiques. A partir de là, on comprend que la violence semble être substantielle à la vie institutionnelle, en ce sens qu'elle suscite des luttes entre les égaux et favorise le désir de transgression des interdits. L'institution est traversée par des mouvements de désinvestissement qu'elle favorise, en promulguant des idéaux. Elle risque en essayant de promouvoir un espace de rêve, de donner la liberté au désir pervers. Tout ce qui amène à admettre selon Enriquez que, « Thanatos (même s'il n'existe pas de "destrudo" autonome dans la pensée freudienne) joue un rôle essentiel dans la vie de l'institution ». L'institution s'énonce donc comme la seule qui promet à ceux qui y vivent salut et rédemption.

1.5.1.1. L'orphelinat comme institution

Selon Ling (2012, p.36), l'orphelinat est une « institution du bien-être pour enfants, qui accueille les enfants de trois « sans » : sans famille, sans dépendance et sans source de revenus ». Il peut également être considéré comme un hospice pour enfants, un édifice qui accueille des enfants mineurs sans parents, sortis de la tutelle parentale, issus de familles dans le besoin ou victime de maltraitances. D'après Latsap et al., (2019, p.25),

les orphelinats au Cameroun accueillent les enfants de divers horizons :
des enfants qui ont perdu un ou les deux parents, les enfants abandonnés, les enfants mineurs sortis de la tutelle parentale, des enfants issus de famille en difficulté, victime de maltraitance et d'injustices sociales, les enfants dont les parents souffrent d'un handicap et les déplacés internes.

Ces orphelinats accueillent les enfants de la naissance à l'adolescence (moins de 18 ans). D'après Ling (2012, p.10), les orphelinats ont pour vocation « d'élever, soigner et éduquer »

les orphelins dont ils ont la charge. Grâce à l'intermédiaire des professionnels et placés sous le contrôle d'un (e) responsable, les orphelinats prennent soin des orphelins et leur permettent de suivre une scolarité normale. Le rôle de ces professionnels est de changer les enfants, de les nourrir et de favoriser leur développement et leur épanouissement. Grâce à des activités ludiques, les orphelinats aident les enfants à acquérir le langage, les habitudes d'hygiène et de sécurité et les règles de la vie sociale. Ainsi, à travers ces actions, ils contribuent à stimuler la créativité des enfants et à favoriser l'acquisition de leur autonomie et de leur socialisation. D'après Morisseau dans Vinay (2006, 135), « les enfants des orphelinats tirent souvent l'essentiel de leur nourriture dans le contact avec les pairs et ce d'autant plus que l'adulte y est absent »

Allant dans le même sens que Ling (2012), lifetime fait comprendre que les orphelinats sont chargés de « l'accueil, l'encadrement, l'hébergement, l'éducation et la formation des enfants en détresse (orphelins, enfants abandonnés et enfants dont les parents souffrent d'un handicap grave) ». Par les contacts étroits avec les parents des enfants dont ils ont la charge, ils assurent la continuité éducative dans le respect du milieu familial, social et des références culturelles. Les orphelinats portent une attention particulière aux orphelins qui sont dans le besoin et les accompagnent, notamment dans leurs apprentissages.

De plus, à travers une assistance sociale, les orphelinats écoutent, soutiennent, accompagnent, conseillent et orientent les enfants en fonction de leurs demandes et de leurs besoins. Leur travail repose en partie sur la relation d'aide et sur une certaine méthodologie leur permettant d'analyser la demande, d'établir un plan d'action et d'évaluer leur intervention. A travers ces missions, l'orphelinat apporte aux orphelins l'affection et l'éducation nécessaire à leur bien-être. Par la même occasion, il améliore leurs conditions de vie et leur offre un avenir meilleur.

Selon Clerc (2018, paragr.4), en tant que « des lieux de vie », les orphelinats ne s'occupent plus uniquement des enfants ou d'« un enfant qui a perdu un parent par décès ». D'après Dufour dans Danhoundo (2017, paragr.11), cette conception du langage non institutionnelle de l'orphelin qu'accueille les orphelinats n'existe plus. Au sens de Ling (2012), les orphelinats aujourd'hui viennent en aide à des individus, des familles ou des groupes en difficultés afin de favoriser leur bien-être, leur inclusion sociale et leur autonomie. Ce milieu dans lequel est placé l'enfant dont un ou les deux parents sont décédés et où se côtoient plusieurs catégories sociales, est « peu stimulant et offre peu d'opportunités de développer des relations d'attachement positives et significatives » (Boucher et al., 2008, p.271)

D'après Perry et al., cités par Boucher et al., (2008, p.282), au sein de cet environnement autoritaire et peu stimulant, les expériences d'abus sont nombreuses et variées, l'environnement est pauvre en figures d'attachement adéquates et en affection. Les opportunités de développement intellectuel sont presque inexistantes. L'examen des témoignages que Boucher et al., (2008) ont recueillis auprès des orphelins montre que très peu d'entretien ont été considérées comme des relations significatives dans un environnement « normal » et conduisent à un effet protecteur véritable. De l'avis de Boucher et al., (2008, p.297), les orphelinats sont peu propices à l'expression d'habiletés individuelles. L'aptitude dont font preuve la plupart des orphelins est un talent particulier, généralement les sports pour les garçons et les arts ou les tâches ménagères pour les filles.

D'après Ahmad et Mohamad ; Nowak-Fabrykowski ; Shipitsyna cités par Clerc (2018, paragr.10), « avoir grandi dans une institution de type orphelinat ou foyer s'accompagne de conséquences délétères sur le développement psychologique à long terme » et sur le développement cognitif. Les orphelins les plus affectés par les expériences négatives sont ceux qui dans l'enfance ont disposé de peu de ressources et d'aptitudes personnelles. Sur le plan psychologique d'après Boucher et al., (2008, p.272) « l'expérience de ces enfants permet de témoigner des séquelles d'une enfance vécue dans des conditions reconnues pour favoriser un climat d'abus, de maltraitance, de violence et de négligence ». Ainsi qu'une mauvaise adaptation psychosociale et des déficits cognitifs.

Il est essentiel de sensibiliser les intervenants et les autorités sur les conditions de vie pouvant contribuer au développement optimal des jeunes enfants (Giese et Dawes ; Johnson et al., repris par Boucher et al., 2008, p.284). Que l'on soit face à une situation d'abandon, qui d'ailleurs souligne la séparation et la rupture de liens, le problème de la qualité de soins prodigués à l'enfant en institution demeure d'actualité. Au sens de Latsap et al., (2019), dans cet environnement, on retrouve très souvent plus de « mamans » que de professionnel dont le parcours est sanctionné par une formation qualifiante dans le domaine de l'accompagnement psychosocial. Le placement des enfants dans ce lieu de vie est de plus en plus croissant. Kerig dans Boucher et al., (2008) précise que pour de nombreux pays, le placement reste le seul moyen disponible pour venir en aide aux enfants abandonnés ou négligés.

1.5.1.1.1. L'orphelinat comme famille d'adoption

Selon Wendland et Finot (2008, p.323), la famille est « un réseau, un tissu relationnel où l'appartenance résulte d'un acte symbolique liant les enfants et les parents entre eux ». D'après Malongo (2021), pour l'africain, la famille c'est le père, la mère et les enfants, mais

aussi tous les frères de la famille étendue et du clan, voire tous les ancêtres vivants et morts. Ce qui caractérise la famille africaine pour cet auteur c'est un réseau étendu de parenté et des liens familiaux définis par le sang. Selon Mbede (2005, p.162), c'est au sein de la famille que l'enfant fait sa première expérience sociale avec les parents, frères, sœurs, oncles, tantes etc. Ces points de repères fondamentaux que constituent les parents, jouent un rôle important dans le domaine des responsabilités et de l'autorité. Au sens de Malongo (2021), en tant qu'institution, la famille aujourd'hui vise à allier les aspects affectifs (amour et compréhension) et éducatifs (protection et formation professionnelle), en offrant aux enfants un environnement où ils vont se sentir épanouis et aimés par les éducateurs.

Selon Malongo (2021), malgré ces aspirations, certains facteurs internes et externes peuvent fragiliser la structure familiale et entraver le développement harmonieux de l'enfant à savoir d'une part, la séparation de l'enfant d'avec sa famille, qui entraîne l'insatisfaction affective le retrait social et les difficultés d'adaptation. Et d'autre part, la difficulté à trouver des parents de substitution (éducateurs) capables d'établir des liens affectifs forts et durables avec chaque enfant au sein de l'orphelinat. On peut également citer les styles parentaux inadaptés (trop autoritaire, permissif ou incohérent) et des difficultés scolaires de l'enfant, qui peuvent engendrer des conflits au sein de la famille, un sentiment d'insécurité et d'abandon.

Après avoir défini la notion de famille, il est important de dire ce que signifie l'adoption. Selon Duboc (2008, p.105), étymologiquement, adopter vient du latin « optare » qui veut dire « choisir ». Adopter « c'est décider de prendre légalement pour fils ou fille, s'engager à être parent ». Adopter c'est aussi « prendre un enfant pour le sien » (Duboc, p.108). Vinay dans Duboc (2008, p.113) définit l'adoption comme « une transaction constante en ce sens que l'enfant adopté doit perdre un peu de ce qu'il était dans son milieu de vie pour s'intégrer, pour se sentir exister en tant que fils ou fille de ..., pour élaborer son roman familial ».

D'après Daigle (2019), l'adoption implique inmanquablement des défis d'attachement (sentiment de sécurité, confiance, etc.), d'identité (estime et confiance en soi, perception de soi et de l'autre, valeurs fondamentales) et d'adaptation (bien-être psychologique et physique, stratégies d'adaptation). Ensuite, on a les effets négatifs de la vie en institution sur le développement de l'enfant. D'après Daigle (2019, p.32), la perte de son cadre de vie et la perte de la personne qui lui fournit les soins de base peut fragiliser le pont qui relie diverses caractéristiques individuelles permettant à l'enfant de former une identité intégrée. Selon Bélair ; Chicoine, Germain et Lemieux dans Daigle (2019, p.8), l'adoption par l'institution des orphelins comporte des facteurs de vulnérabilité relatifs à la santé physique et mentale, à

l'adaptation et à l'identité des enfants adoptées. Pris comme option, cette adoption ne semble toutefois pas être un facteur de protection absolue, car ce milieu institutionnel n'est pas toujours exempt de négligence et de maltraitance.

D'après Duboc (2008, p.110), l'adoption a pour objectif de « sauver un enfant » ou « de réparer une histoire personnelle malheureuse ». Adopter un enfant ne va pas de soi. Selon l'auteure, la spécificité de l'enfant adopté est le problème de l'abandon, et le désinvestissement originaire va habiter l'enfant qui a été victime (p.109). L'enfant adopté a non seulement perdu ses parents, mais il y a chez lui une perte de sens. Ce qui fait qu'il lui est difficile de comprendre ce qui s'est passé. Ainsi, l'adoption ne vient pas « effacer les souffrances des enfants victimes du désengagement parental initial » (Duboc, 2008, p.112). Bien au contraire, la disparition des figures parentales, les ruptures précoces et parfois répétitives des liens, les carences peuvent provoquer un mal-être chez l'enfant.

Duboc (2008, p.105) fait part du discours d'une jeune fille préoccupée par l'attitude de sa mère adoptive qui, impressionnée par ses résultats à l'école ou dans d'autres activités, pense « ne pas être à sa hauteur ». La jeune fille s'exprime en ces termes « maman est inquiète pour moi et pense que je vais mal, mais je n'ai pas de problème avec l'adoption. C'est plutôt avec l'abandon que j'en ai. Il faudrait la rassurer ». De ces différentes définitions, on peut dire que l'adoption met en évidence une trilogie historique à savoir, l'histoire des parents de naissance, celle de l'enfant et celle des parents adoptifs. Selon Vinay (2006, p.134), dans le processus de filiation adoptive, « le lien du sang n'existe pas ». L'enfant adopté est appelé à faire l'expérience d'une trajectoire sociale particulière basée sur un avatar initial : l'abandon.

Selon Duboc (2008, p.105), dans son parcours de vie, l'enfant adopté doit faire face à des projets existentiels et à des modes de vie différents. Sachant que le lien est rompu pour cause d'abandon, l'enfant va devoir avec ses parents adoptifs créer des liens d'affection, créer un attachement qui va constituer le fondement de son sentiment de filiation (Vinay, 2006, p.135). Il s'agit non seulement d'après Duboc (2008, p.106), de « résumer le lien parental à sa facette éducative », mais aussi de reconnaître « les enjeux psychiques véhiculés par le lien de filiation, fondateur pour le sentiment d'identité de l'enfant ».

1.5.1.2. Institution et compétences professionnelles

Pour définir les compétences, Gendron (2008) propose un modèle tridimensionnel des « 3 S : savoir, savoir-faire et savoir-être ». Le professionnel dans ses interactions sociales avec les enfants devrait répondre à ces trois dimensions du savoir pluriel. Selon l'auteur, le

professionnel de l'éducation en institution a la capacité de définir les grandes lignes d'action, il est capable de sentir, d'analyser et de réguler les tensions internes du groupe. Garant de l'unité du groupe, le professionnel de l'éducation est « contenant ». D'après Delcourt (2005, paragr.1), il est à la fois « contenant » et « cadrant » en ce sens qu'il fixe des cadres, des limites aux désirs des enfants. Il est aussi au sens de cet auteur « enveloppant », c'est-à-dire protecteur, rassurant et affectueux.

A travers leurs habilités et de manière efficace et efficiente, les professionnels amènent l'enfant à comprendre que « ce qui est bon pour lui n'est pas nécessairement ce dont il a besoin, c'est-à-dire en lui apprenant à sortir de sa subjectivité, [...] à sortir de sa logique de l'immédiateté, du « tout tout de suite », c'est-à-dire en lui apprenant la frustration » (Delcourt (2005, paragr.3). Le fait pour le professionnel d'être capable de se connaître, de savoir gérer ses émotions et comprendre celles des autres fait partie de ses compétences (Gendron, 2008). Pour Mialaret dans Gendron (2008), « l'ouverture à la communication, le désir d'accepter l'autre et le désir de comprendre » renvoient précisément aux compétences émotionnelles sociales. On peut également citer la conscience de soi qui permet de comprendre ses émotions, les contrôler grâce à la maîtrise de soi, comprendre les émotions d'autrui par la conscience morale et la gestion des relations (gérer les conflits).

Selon Parret et Iguenane (2001, p.30), l'une des fonctions d'un éducateur est « d'être à côté de l'enfant pour construire avec lui un cadre dynamique et sécurisant pour son développement ». Pour Parret et Iguenane (2001), ce cadre sert de support pour que les repères, les limites et les sentiments de chacun soient exprimés et respectés. Par ce cheminement, l'enfant apprend à se libérer de la peur d'être mis à nu, fragmenté voire anéanti. Il peut ainsi éloigner de lui la peur qui l'assaille dans certaines situations. On peut donc dire au sens de Vial (2007, p.9) que l'institution permet de supporter le travail de séparation et d'alliance.

La relation entre l'enfant et les éducateurs au sein de l'institution est règlementée sous forme de contrat, en ce sens qu'ils devraient adapter l'enfant à son environnement afin de maintenir l'équilibre dans la famille (Vial, 2007, p.7). Ces professionnels de l'éducation agissent comme parent de substitution pour l'enfant. L'on sait grâce aux travaux de Wendland et Finot (2008, p.327) que la « figure maternelle » n'est pas nécessairement la mère biologique, mais la personne qui donne des soins maternels à l'enfant et à laquelle il s'attache ». À partir de là, on peut dire selon Fillietaz et Zogmal (2020, p.8) que le professionnel est celui-là qui possède des compétences professionnelles qui s'accomplissent dans des situations concrètes, se construisent dans des collectifs de travail et font l'objet d'apprentissage.

Tout ce qui précède nécessite de préciser qu'une demande ne s'adresse pas à n'importe quel professionnel ou institution. Selon les compétences de chacun des professionnels, une série de conditionnements détermine que telle demande soit adressée à tel institution/service ou à tel professionnel (De Robertis, 2018, p. 105). D'après l'auteure, personne ne peut par exemple se rendre chez un médecin pour entamer la procédure de divorce. Le type de travail effectué par les professionnels, qu'il soit individuel et familial ou de groupe et d'intérêt collectif, va conditionner leurs demandes. Le professionnel dont l'intervention est uniquement individuelle ou familiale par exemple, va recevoir principalement des demandes de cet ordre.

Il devient donc nécessaire de former les professionnels des orphelinats concernant le deuil et ses manifestations, afin de favoriser un accompagnement spécifique des enfants en cas de besoin. Concernant cette formation, disent Frechon et al., (2019, p.20), force est de constater que, bien que la fréquence des orphelins soit très élevée, l'accompagnement spécifique du deuil n'a pas toujours été mise en place dans de nombreuses institutions. Ainsi, la situation d'orphelinage ne semble pas du point de vue des jeunes justifier un accompagnement psychologique, mais plutôt la nécessité d'être compris et soutenu dans ce que l'on ressent, quelles qu'en soit les manifestations, et d'avoir la possibilité de partager ses souvenirs du parent défunt avec d'autres membres de l'entourage. C'est cette possibilité qui semble parfois inexistante pour certains des jeunes accompagnés et notamment pour les jeunes mineurs.

Selon De Robertis (2018, p.83), l'action des professionnels devient alors conditionnée par plusieurs variables : la population concernée, la dimension du problème ou de la demande, le temps disponible, la compétence de l'organisme employeur, son poste et son statut professionnel, sa formation et les objectifs spécifiques à atteindre. Malgré cette dynamique et les variables qui vont régir son action, le professionnel suit une démarche méthodologique. Suivant cette approche méthodologique, sa façon de faire est tout aussi importante que le contenu de ce qui est fait. En outre, dit De Robertis (2018, p. 150), c'est au niveau du « comment faire » que sont inscrits les valeurs et les principes éthiques auxquels le professionnel adhère, ainsi que la qualité de la relation établie avec la personne.

Pour l'auteure, le « comment faire » est de l'ordre de la création individuelle, c'est-à-dire comment chacun vit son rôle, l'adapte et le transforme. Il ne peut être prédéterminé, mesuré ou codifié. Il s'agit du positionnement professionnel compris comme le choix éthique de l'intervenant dans une situation particulière où divers facteurs sont en jeu. Pascal dans De Robertis (p.151) entend par positionnement professionnel, la manière dont le professionnel se situe en tension dans les pôles constitutifs de son intervention : d'abord avec l'utilisateur saisi

dans ses différentes dimensions (personne, groupe, collectif, communauté), puis le cadre législatif des politiques d'action sociale et des conventions internationales de protection des droits de l'homme, ensuite l'institution employeur, ses missions et son mode de fonctionnement et enfin la déontologie professionnelle et les valeurs humanistes.

Dans tous les cas précise l'auteure, c'est le professionnel qui peut analyser, interpréter et sélectionner les interventions qu'il met en œuvre. Ce qui ne veut pas dire que la personne n'a aucune compétence ou pouvoir. La personne joue un rôle essentiel dans la transformation de sa situation. Dans la pratique sociale, le professionnel est quelqu'un qui est reconnu comme compétent, du fait de son savoir et de son savoir-faire. C'est sur ce professionnel que convergent les attentes de la personne et celles de l'employeur (qui est l'institution dans laquelle il mène son action/ intervention).

1.5.1.3. L'institution comme organisation

Selon Juan (2006, paragr. 4), l'organisation désigne la société dans son ensemble, le sous-ensemble circonscrit qu'est une entreprise, une administration ou une association. Weber cité dans Juan (paragr.11), considère l'organisation surtout comme « un contenant : ensemble d'individus et de moyens en vue d'une fin ». C'est à Weber que l'on doit la réduction du mot institution pour organisation. L'organisation a pour principal point commun le règlement qui définit les statuts tant internes qu'externes. Au sens de Mauss cité dans Juan (2013, paragr. 8), l'organisation est un « agencement général servant à coordonner des parties de la société et non un groupement élémentaire relevant de la structure et de l'action ». Les faits de structure sociale constituent « les formes de groupes, la manière dont les éléments y sont disposés » (Mauss et Fauconnet cité dans Juan, 2006).

Associant les institutions aux associations et aux entreprises Hughes cité dans Juan (paragr.22) leur donne une connotation organisationnelle. Ces organisations, sont constituées de personnes en situation d'interaction. D'après Crozier cité dans Juan (2013, paragr.27), cette interaction prend toujours « un caractère stratégique ». La définition de l'organisation proposée par Crozier cité dans Juan (2013) inclut entre autres, les individus qui s'adaptent à leur environnement et en lutte de concurrence. Ainsi, Crozier dans Juan (2013, paragr.27) entend par organisation

un ensemble complexe de jeux entrecroisés et interdépendants à travers lesquels des individus, pourvus d'atouts souvent très différents, cherchent à maximiser leurs gains en respectant les règles du jeu non

écrites que le milieu leur impose, en tirant parti systématiquement de tous leurs avantages et en cherchant à minimiser ceux des autres.

Allant dans la même lancée que Crozier cité dans Juan, lorsqu'il fait de l'institution un lieu spécifique de prise de décision, c'est-à-dire une organisation, Hughes cité dans Juan (2013, paragr.21), voit en l'institution un contenant (car abritant des individus), un cercle ou une organisation, auquel adhèrent des individus. Celle-ci regroupe et intègre des individus de différentes communautés. L'institution comme groupes secondaires aide les personnes à résoudre des crises personnelles qui les concernent et contrôlent divers aspects de leur vie. La place qu'occupe l'enfant dans l'organisation désigne « son statut » ou sa « position ». D'après Juan (paragr.29), l'organisation n'est pas réduite à un simple ensemble d'individus ou de groupes. Celle-ci a un sens par rapport au « sujet collectif », puisque les personnes qui dirigent l'organisation participent plus ou mieux aux mouvements sociaux, ont une conscience et une position de classe.

1.5.1.4. L'institution comme système

Selon Meynckens-Fourez (2017, p.31), l'approche systémique éclaire le fonctionnement de l'institution, tout en rappelant aux professionnels pris dans la foulée d'un mouvement individualiste, la dialectique nécessaire entre l'individu et le système. Dans un monde en pleine mutation, où il devient difficile de faire la distinction entre la partie et le tout, les gens semblent de plus en plus comme « déconnecter symboliquement et cognitivement du point de vue du tout ». L'auteur s'intéresse particulièrement à la dimension systémique de l'institution, en faisant fi de l'aspect matérielle dans lequel une attention particulière est portée sur les techniques d'ambiance, la gestion du quotidien, l'organisation du temps et de l'espace au sein de l'institution.

Meynckens-fourez part du postulat selon lequel une institution est « un système », c'est-à-dire un « complexe d'éléments en interactions, qui s'organise au fil du temps ». D'après Ausloos cité dans Meynckens-Fourez (2017, p.35), « un système est un ensemble d'éléments en interactions, organisé en fonction de l'environnement et de ses finalités et évoluant dans le temps. » D'après Pain (2013, paragr. 23), une institution est un « lieu de fondation entre dire, interdire, inter(à) dire, interagir, où l'on peut se parler « à propos de » tel ou tel sujet, c'est même fait pour ça ». L'institution est selon Tosquelles dans Pain un « échangeur ». Elle permet, autorise, et justifie. Où apprendre et reprendre selon Pain, sinon dans l'institution. D'après Meynckens-Fourez (2017, p. 31), l'institution obéit aux propriétés de totalités et de non-

sommativité, c'est-à-dire qu'elle est à la fois plus que la somme des personnes qui la composent et moins que la somme de ses éléments.

L'institution étant un système, qui dit système dit frontière qui sépare les éléments intérieurs de ceux extérieurs (Meynckens-Fourez, p.31). Dans un système, cette frontière permet des échanges entre le dedans et le dehors. En tant qu'« une fabrique de groupe (s) » (Pain, 2013, paragr. 21), c'est elle qui façonne la personnalité des enfants dont elle en a la charge. D'après Tsala Tsala cité dans Mgbwa et Ngono (2011), la famille considérée comme groupe est envisagée comme un système. En tant que tel, on s'intéresse aux interactions qui s'établissent entre les membres du système familial. D'après Selosse cité dans Pain (paragr. 24), l'institution est aussi « un milieu intersocial, éducateur ». Dans l'institution, on retrouve l'homme, sa culture et ses traces. Les membres de l'institution constituent la base sans laquelle rien n'est possible. L'auteure souligne l'intérêt d'initier pour chaque membre un processus de « différenciation du soi » (Bowen cité dans Meynckens-Fourez, p.32).

Cette démarche est importante pour le professionnel lorsqu'il est face à l'enfant. Aussi, celle-ci lui permet de ne pas s'engluier dans les jeux et enjeux relationnels qui affectent la vie d'institution. La différenciation du soi est ici un « processus de croissance personnelle ». Ce processus de différenciation est développé par une personne au sein de son groupe d'appartenance, et implique de sortir de la « masse du moi institutionnel indifférencié » (Benoît cité dans Meynckens-Fourez, 2017, p.33). Le travail institutionnel nous met à l'épreuve, dans le sens où les membres de l'institution réveillent en l'enfant des histoires endormies, encore inconnues.

Cette recherche d'indifférenciation au sein d'une institution donne naissance à des sous-groupes qui s'enkystent et rompent le dialogue. En absorbant le « je » dans le « on », on ne sait plus si la personne parle en son nom propre ou au nom d'une autre personne. Ce qui, au prix d'une adhésion dans le groupe d'appartenance sans toutefois trahir les siens et d'être mis de côté. Le processus de différenciation « invite à parler en tant que "je" sans nier l'appartenance » au groupe, « à éviter le "tu" ou le "vous" accusateur ». Au sens de Meynckens-Fourez, ce processus de différenciation implique aussi d'identifier le « facteur émotif » et de prendre du recul par rapport au « facteur intellectuel ». Ce qui aboutit à une prise en compte de la personne, tout en lui permettant d'être soi-même dans n'importe quel contexte. Car si l'institution invite l'enfant (par exemple) à se poser des questions, cette remise en question doit être faite par toutes les parties constituantes de l'institution.

A partir de ce qui précède, Pain (2013, paragr. 25) énonce quelques L nécessaires à la définition de l'institution, à savoir, « des lieux ; des limites ; des lois ; c'est dire le fondement d'un langage commun ». Pain (2013, paragr. 23) parle non seulement de l'institution, mais aussi de l'institutionnel, en ce sens qu'il y a toujours de l'institution, de l'institutionnel. En fait, dans cette contribution à la recherche, Pain (2013, paragr.35) propose le terme institutionnel et cherche à résumer ce mouvement pédagogique qui s'autostructure autour de la loi et des règles, de l'acte d'institution. Pour ce faire, il tente de déplacer la pédagogie institutionnelle vers d'autres lieux qu'à l'école. Cette pédagogie institutionnelle, Pain l'installe entre autres dans des foyers, une maison d'enfants, des maisons de jeunes. L'institutionnel fait référence au « mouvement même de la loi en situation, la pédagogie de la loi et de la règle en « établissement » (Pain, 2013, paragr.36). C'est aussi la loi du collectif qui peut s'organiser autour de la parole, à partir du cadre (paragr.41).

Selon Pain, dans toute situation, on en vient toujours à l'institution et à « l'institutionnel », qui constitue le « référentiel, logiciel du sujet, lieu où se construit le lien social du sujet ». L'institution est toujours d'après Pain (2013, paragr. 29), un « feed-back » où les situations confrontent les professionnels aux personnes sur des problèmes qui marquent leur quotidien. D'ailleurs, le travail de maturation personnelle selon les éducateurs « se fait en plein dans la réalité sociale de l'institution » (paragr. 29). Selon Enriquez (1987, p.15), l'institution pris comme structure fermée, secrète tous les éléments inséparables aux systèmes fermés à savoir, la répétition des conduites, la montée de la bureaucratie (la multiplication des normes, des procédures, des conventions, et ses corollaires: l'absence d'initiative, le besoin de sécurisation et de fuite des responsabilités, ainsi que l'habileté au contournement des règles et à la perversion du fonctionnement) et, en fin de compte, la tendance extrême à l'augmentation de l'entropie, donc à la désorganisation et à la mort. Ce qui fait comprendre que l'institution est « malade ».

Au sens de Pain (2013, paragr. 33) les institutions tombent malades parce qu'elles ne sont qu'humaines. De ce fait, elles s'interrogent sur leur métier, leur clientèle et la société. Ce qui revient à dire que, « moins on institutionnalise et moins on systémise les rapports sociaux, plus on néocolonialise les fonctions et les professions ». Pourtant, institutionnaliser au cœur des groupes humains, signifie pour Pain (paragr. 33), à « tomber d'accord sur les minima de la vie sociale ». Il s'agit de « survivre, vivre, faire vivre ». Ce mot de Fernand Oury cité dans Pain (2013, paragr. 44), nous apprend que l'on ne peut pas « faire vivre » si l'on n'est pas dans la

vie soi-même, si l'on est enfermé dans la survie. L'état mental des institutions, du quotidien, des personnes et surtout des éducateurs va être déterminant.

Lorsque l'institution rate l'accueil, dit Pain (paragr.44), « l'être humain est en danger et la violence est à la porte ». La violence est entendue ici comme « la perte de l'étayage institutionnel, du cadre, des rapports humains, non pas de la relation humaine, mais des rapports symboliques qui fondent une société ». La violence est aussi la « Rupture du système, une corde qui lâche » (Pain, 2013). La psychothérapie et la pédagogie institutionnelle systémique combattent avant tout la violence. Il est de ce fait question de saisir chez l'enfant cette capacité à surmonter la souffrance. Pris comme famille d'accueil, l'institution suscite également de la résilience (Pain, 2013, paragr. 32).

D'après Pain, ce sont les groupes, une histoire, des collectifs qui font la pérennité des institutions, et non des personnalités. En tant que « personne morale », l'institution est caractérisée par des règles, finalités et des moyens de communications. Selon Meynckens-Fourez (2017, p.35), tout système vivant a des finalités. Ces finalités constituent d'une manière ou d'une autre l'idéal vers lequel les professionnels tendent et qui leur est difficile d'atteindre. L'adhésion à ces finalités « crée un sentiment d'appartenance qui soude les membres et permet au système et aux différents sous-systèmes de préciser ses buts, ses objectifs et ses moyens ». Ainsi, dans une institution qui vise à aider les enfants sur le plan psychoaffectif par exemple, une des méthodes peut être d'élaborer les difficultés émotionnelles vécues dans la prise en charge.

Selon Pain (2013, paragr. 43), la pédagogie institutionnelle vise à vivre les institutions différemment, à les aménager, de transformer l'établissement éducatif, scolaire, et donc de se concentrer avant tout sur les conditions de vie du sujet : son accueil, son intégration et à sa place dans le groupe. Avant de spécifier le travail dans une institution éducative, il faut s'organiser et organiser les groupes humains en fonction de l'institution et d'organiser l'institution selon les groupes humains qui y travaillent. C'est en cela que l'institution explique mieux le mot de Oury « survivre, vivre, faire vivre ». Pain (2013, paragr.46) distingue trois types ou niveaux d'institution qui s'englobent mutuellement à savoir, le métier, le groupe et le lieu du sujet.

Le métier est le premier niveau de l'institution. Il met en valeur les savoir-faire. Selon l'auteur, il est important de partir des savoirs des uns et des autres pour que l'institution puisse vivre. Ces métiers, voire savoirs, organisent des techniques qui constituent tant une richesse

pour le milieu institutionnel, que pour la vie en commun, pour les autres, que pour les personnes qui les détiennent (paragr.49). Le deuxième niveau est le groupe. Le groupe est entendu à la fois comme « un apport et un problème pour la construction d'un collectif ». Le groupe des enfants dans une institution éducative a des caractéristiques, des relations, et ces relations peuvent être au sens de Pain (2013, paragr.50), le support d'un rapport positif aux savoirs.

L'éducateur doit apprendre aux enfants à vivre en groupe, à structurer les groupes et à faire en sorte que les groupes (se) parlent. L'éducateur ne devrait pas « gérer les groupes comme il enseigne ». Il convient que le professionnel de l'éducation accorde suffisamment d'« attention au groupe, aux sous-groupes qui se forment, comme dans toute vie quotidienne ; à faire qu'ils ne s'ankylosent pas, qu'ils ne s'enkystent pas, qu'ils ne se replient pas sur des schémas de difficultés, d'exclusion, de rejet, de fermeture » (Pain, 2013, paragr.51). Le troisième niveau c'est ce lieu du sujet. Selon Pain (paragr.52), l'institution se fait plus fine et devient à la fois support et tuteur auprès des enfants. C'est à ce niveau que le sujet prend sa place. La personne est en lien avec de nombreuses personnes qui désigne socialement l'un ou l'autre d'entre nous. L'ensemble étant organisé comme un collectif, le sujet peut dès lors prendre sa place car à tout moment, la parole peut lui être donnée et il a donc la possibilité de s'exprimer.

1.5.1.5. L'institution comme un ensemble culturel

D'après Enriquez (1987, p.3-4), comme ensemble culturel, les institutions offrent une culture, c'est à dire « un système de valeurs et de normes, un système de pensée et d'action qui doit modeler la conduite de leurs agents auprès des individus qui leurs sont confiés ou qui ont exprimé une demande à leur égard ». On peut distinguer certains moments culturels au sein de l'institution. Selon Enriquez (1987, p.4), ces moments culturels, non seulement jouent un rôle important dans la vie de l'institution, mais sont également essentiels à l'établissement et à la permanence de l'institution. Les institutions sont garantes de l'identité à laquelle aspire tout ensemble social.

Tout d'abord, dans l'un des moments, il est question selon Enriquez de mettre au point une certaine manière de vivre dans l'institution, une armature structurelle à l'instar de réunion institutionnelle, réunion sur un problème précis, réunion de petits groupes de spécialistes etc. Ensuite, l'autre moment est celui où se développe un processus de formation et de socialisation des différents acteurs, pour que chacun puisse se définir par rapport à l'idéal proposé. Il ressort de ces moments décrit par Enriquez que le modèle réel de socialisation, c'est-à-dire celui qui

est effectivement mis en place dans l'institution, peut être très différent des principes théoriques auxquels elle se réfère et de l'armature structurelle créée pour les faire vivre. Ainsi, le degré de contradiction ou de complémentarité entre ces différents "moments" de la culture (de même que le degré de consistance et de cohérence que présente chacun d'entre eux) est un problème central.

1.5.1.5.1. L'excès d'interdit

Comme toute culture sociétale, toute institution crée des interdits. D'après Koubi (2009, paragr.8), relevant de la morale, le concept d'interdit s'inscrit certainement dans une sphère relationnelle et dans un milieu social. Il construit les rapports sociaux, les relations entre une personne et une autre. Ce terme invite nécessairement à repenser les relations sociétales et des rapports interindividuels. Pour Koubi (paragr. 11), l'interdit structure le jeu des relations en énonçant le « point de rupture » dans la sphère sociale. L'« interdit est une règle qui s'impose ».

Principe unique, unifiant et unificateur, l'interdit trace dans le cadre de l'action ou de l'attitude « la ligne extrême » (Koubi, 2009, paragr.14). Si l'interdit oblige le souci constant de la maîtrise de soi ou de la responsabilité pour un autre, s'il exige un contrôle constant de soi ou d'autrui dans son rapport aux autres et au monde environnant, en revanche, il contient davantage la transgression tout autant qu'il l'appelle (paragr. 17). En tant que tel, s'il est précédé d'un excès, à savoir un excès d'interdit, dès lors qu'il est domination, qu'advient le sujet dans cette situation. Ce sujet qui dans certaines situations se trouve dépourvu et devant subir sa vie. D'après Aussenberg dans Wendland et Finot (2008, p.324), au sein de l'institution, la vie de l'enfant ne lui appartient pas, ce sont les professionnels qui jugent de ce qui est bien pour lui.

1.5.2. Professionnels de l'éducation face à l'enfant orphelin

Selon Paul (2009, p.45), le professionnel joue un double rôle. Celui d'accompagner chaque personne au sein du collectif (relation avec les pairs) et de créer les conditions de co-développement. D'après Clerc et al., (2021, p.109), il est question d'aider l'enfant à « communiquer sa souffrance », à pouvoir parler et être écouté, sans être contraint de s'exprimer, de rendre cette expression possible et de la suggérer, tout en se méfiant de l'injonction à la parole tout comme de celle à agir/avancer/ passer à autre chose. Dans la pratique selon De Robertis (2018), le professionnel en interaction avec l'enfant est confronté à une réalité dynamique et contradictoire, en constante évolution.

Selon De Robertis (2018, p. 83), l'intervention du professionnel consiste à produire, susciter ou à renforcer des changements préalablement identifiés à différents niveaux comme celui des relations interpersonnelles. Selon Hanus dans Jung (2020, p. 70), l'image que les professionnels se font de la situation ne correspond pas avec la réalité vécue par les enfants. Le soutien que les professionnels apportent aux enfants dépend de la conception qu'ils ont de leur rôle dans la relation d'aide, de leur « sentiment d'auto-efficacité » au sens de Bandura dans Clerc et al., (2021, p.108). Aussi, selon Lowton et Higginson dans Clerc et al., (2021), « de leur perception des questions liées à la mort, le sujet en lui-même pouvant être anxiogène » pour des raisons personnelles, religieuses ou culturelles (Kahn dans Clerc et al.,2021). Les expériences personnelles liées au deuil peuvent aussi au sens de McGovern et Barry, 2000 cités dans Clerc et al., (2021, p.109), influencer les professionnels dans leur comportement ou leurs décisions être écoutées.

Certains professionnels dont l'empathie n'est pas moindre, sont ceux-là qui se sentent les plus compétents et qui considèrent qu'aider les enfants en deuil fait partie de leur rôle (Clerc et al., 2021). En ce sens, les femmes semblent être plus enclines à soutenir les élèves endeuillés, notamment celles qui passent beaucoup de temps avec leurs élèves : ce qui peut être une manière d'assumer un rôle maternel en les soutenant (Papadatou, Metallinou, Hatzichristou et Pavlidi cités dans Clerc et al.,2021). Dans l'ensemble, de nombreux professionnels se sentent mal préparés à apporter un soutien efficace, particulièrement en raison d'un manque de connaissances appropriées et de formations spécifiques. D'après Talwar dans Clerc et al., (2021, p.108), souvent effrayés de nuire à l'enfant s'ils apportent une réponse inappropriée, certains professionnels estiment que l'enfant peut surmonter son deuil par lui-même.

1.5.2.1. Opérateurs sociaux

D'après Filliettaz et Zogmal (2020, p.8), le travail éducatif « ne se fait pas tout seul ». Il nécessite la coopération de différents partenaires pour envisager selon Clerc et al., (2020), les orientations principales des réponses éducatives et pédagogiques aux situations d'orphelinage. Selon Enriquez (1987, p.10), ces enfants « mal avec eux-mêmes », rencontrent des "opérateurs sociaux", à l'instar des éducateurs, des médecins et des psychologues qui s'occupent d'eux au sein d'une institution qui fonctionne suivant ses principes. Au sens de Enriquez (1987, p.13), ces opérateurs occupent des statuts et des rôles théoriquement stabilisés. Pour Jèsu (2007, p.67), « si l'enfant souffre surtout d'isolement social, ses parents ne peuvent pas être parents tout seuls ». L'enfant en souffrance a besoin de la coopération de tous les partenaires éducatifs qui participent quotidiennement et dans la proximité à son éducation.

D'après Enriquez (1987), si dans les organisations industrielles les membres ont pris conscience de la nécessité de la coopération et des rapports de pouvoir pouvant conduire à des moments de rupture, ce n'est pas le cas dans les institutions. Au sein de l'institution, chaque opérateurs sociaux (parents, professionnels de l'éducateur, médecins, psychologue etc.) joue un rôle précis dans son domaine. Au sens de l'auteur, il peut s'agir de venir en aide à l'enfant en état de détresse, et chaque opérateur doit contribuer à ce travail commun. Pour ce qui est des équipes pédagogiques et notamment les enseignants, ils mettent en place diverses actions sans aucune formation sur celles-ci : annoncer le décès à d'autres élèves, expressivité des émotions à travers un moment de discussion, rédaction d'une lettre de sympathie, adaptations scolaires et soutiens divers (pour l'orphelin et parfois pour le parent survivant ou la famille), etc. (Clerc et al., 2021, p.110)

D'après Clerc et al., (2021), pour être soutenus dans leurs actions faute de formation, les enseignants collaborent très souvent avec d'autres acteurs scolaires (infirmières scolaires, médiateurs, assistants à l'enseignement, membres de la direction) ou extra-scolaires (un ami psychologue), ainsi qu'avec les familles. Ce manque de collaboration est un facteur de risque pour l'enfant, surtout lorsque les professionnels (principalement des éducateurs) sont les seuls adultes de référence et digne de confiance dans l'environnement de l'enfant. D'après Frechon et al., (2019, p.16) l'arrêt de la prise en charge des enfants va alors marquer une rupture nette dans la relation et cette rupture va être difficile à vivre par eux. Ainsi selon les auteurs, en l'absence d'un adulte attentionné, les amis deviennent alors auprès de ceux-ci les principaux proches, mais ne constituent pas vraiment une aide ou un levier favorisant l'autonomisation lorsqu'ils quittent l'institution.

D'après Enriquez (1987, p. 12), le problème est alors de pouvoir continuer à accompagner l'enfant dans sa démarche pour qu'il réalise ses capacités. Les opérateurs sociaux devraient protéger l'enfant afin que leur comportement ne vienne « perturber tout à la fois la vie familiale, les apprentissages scolaires et l'intégration sociale et culturelle de l'enfant » (Jésu, 2007, p. 69). En synergie, ces opérateurs sociaux sont chargés de protéger l'enfant de l'exposition à toutes formes de tensions. Pour Enriquez (1987, p.13), la coopération des égaux est posée comme une nécessité et il importe au sens de Jésus (2007), d'établir une coopération dans la confiance et le respect entre parents et enseignants.

D'après Clerc et al., (2021, p.110), ces partenariats établis, le sont très souvent de manière informelle. Pourtant, l'enjeu d'une éducation qui prend en compte les enfants orphelins avec leurs spécificités, sans toutefois les mettre dans l'embarras de leur statut d'enfants ayant

perdu un ou les deux parents, est celui d'une formalisation de ces partenariats et de leurs modalités de fonctionnement. Cette formalisation des différents partenariats entre tous les opérateurs sociaux qui accompagnent les orphelins devrait tenir compte d'une conception écosystémique des besoins de ces enfants (Clerc, 2018). A cette conception s'ajoute la prise en compte des besoins des opérateurs eux-mêmes dans leur recherche d'un accompagnement pertinent et efficace des situations d'orphelinage.

Dans la pratique, on observe que dès que ces partenariats sont posés, elles sont aussitôt démenties. D'après Enriquez (1987), chacun des professionnels peut se dire que les progrès fait par l'enfant sont dus uniquement à sa technique spécifique, faisant fi des efforts des autres. C'est ainsi que la jalousie et la rivalité vont se manifester concernant les techniques, ignorant les problèmes spécifiques auxquels ils sont confrontés et se détournant de la situation des enfants. Comme le fait comprendre Frechon et al., (2019, p.7) c'est davantage le cumul des difficultés qui est traité dans son ensemble par ces professionnels, plutôt que le décès d'un proche en tant que tel. Ainsi, face à un orphelin dont le parent est décédé, au lieu de s'intéresser à la situation individuelle de l'enfant, ceux-ci axent leur intervention sur un sujet autre que celui de l'enfant en question.

D'après Enriquez (1987, p.13), les réunions organisées et destinées à "parler des problèmes" du sujet tournent au rituel vide. On peut dire que les membres de l'institution sont là pour parler et ils parlent, sans évoquer véritablement les questions concernant les enfants. Leur intervention pour des situation du décès d'un parent chez l'enfant nécessite une coopération de différents acteurs éducatifs. A ce sujet, Jésus (2007, p.71) fait comprendre qu'une ressource spécifique des familles est que les parents connaissent beaucoup mieux que les autres acteurs l'histoire de leur enfant, c'est-à-dire son parcours de vie global, son inscription générationnelle, les conditions et les étapes de la construction de la personnalité de l'enfant depuis sa naissance.

A partir de là, il nécessite une connexion entre les différentes ressources qui interviennent auprès de l'enfant. Selon Jésus (2007, p.71), « les ressources des parents et celles de leurs propres réseaux peuvent ainsi « se connecter » aux ressources et aux réseaux des professionnels afin de chercher à résoudre ensemble, et de façon coordonnée, les problèmes qu'ils auront conjointement analysés ». De ce fait, le soutien apporté à l'enfant n'est plus seulement individuel et familial au sens de l'auteur, mais aussi favoriser par les approches collectives et environnementales adaptées à la promotion sociale des enfants, des parents et, de manière générale des familles, y compris les familles élargies.

1.6. SYNTHÈSE DES POINTS DE VUE

L'enfant orphelin est un « être global ». En tant que tel, il possède cette force qui le pousse à être lui-même et non un autre. Il est investi dans une communauté à laquelle il appartient. Les enfants orphelins ayant perdu un ou les deux parents par décès, sont considérés comme des sujets en deuil. Le travail de deuil qu'ils sont appelés à faire passe par l'état de choc, l'état dépressif et la période de rétablissement. Comme l'adulte, l'enfant passe par les mêmes étapes du deuil. Mais sa conception du deuil évolue progressivement qu'il grandit. Tout deuil est unique pour chaque enfant et se caractérise par un état d'âme douloureux, le chagrin, une perte d'intérêt pour le monde extérieur, la colère, la solitude, les troubles d'attention et de la mémoire, l'impossibilité à être aidé, une faible estime de soi, etc. Les particularités du déroulement du deuil chez l'enfant sont : la recherche par l'enfant du parent décédé, l'attachement par l'enfant à tous les souvenirs du parent décédé et le fait que « les enfants jouent à la mort ».

Le décès du parent d'un enfant lui fait directement endosser le statut d'enfant orphelin. La définition d'orphelin adoptée dans cette étude est celle du langage non institutionnel à savoir, « un enfant qui a perdu un parent par décès ». Ainsi, dans sa situation de perte de son environnement immédiat et de la personne capable de lui fournir des soins primaires, l'enfant orphelin n'a pas la force de maintenir à l'intérieur de lui une douleur aussi lourde et persistante. Il rencontre sur son parcours des professionnels de l'éducation qui vont prendre soin de lui. L'orphelinat qui constitue dès lors pour lui une famille, devrait lui assurer l'éducation et prendre soin de lui au quotidien en renforçant ses capacités d'adaptation scolaire.

L'adaptation dans cette étude est caractérisée par une faible détresse psychologique. L'enfant qui devrait s'adapter peut présenter des symptômes comme des troubles émotionnels (tristesse, la colère, sentiment de vide), des troubles cognitifs (difficultés de concentration, de mémoire, pensées négatives), troubles comportementaux (isolement social, perte d'intérêt pour les activités habituelles, etc.). L'adaptation scolaire ne fait pas uniquement référence à la réussite scolaire et donc à la note obtenue par l'élève en classe. Elle s'inscrit également dans un contexte de changement qui vise l'aide à la socialisation et à la qualification des élèves.

La démarche d'adaptation scolaire est centrée sur les enfants orphelins. Ces enfants dont le parcours est entaché d'embûches, ont besoin de personnes significatives qui les aident à être, à se surpasser de la douleur occasionnée par le décès de leur parent. Les enfants orphelins ont des habiletés et du potentiel en termes de connaissances, de savoir-faire et de comportement.

Avec l'aide d'un tiers, ils sont capables de faire et de pouvoir réussir ou réaliser quelque chose. Certains enfants orphelins semblent se protéger de l'impact négatif du deuil en s'investissant dans leur apprentissage. D'autres en revanche développent des stratégies d'adaptation afin de pouvoir faire quelque chose de leur scolarité. Ces stratégies qu'ils développent participent à leur adaptation scolaire. En interaction avec un enfant en deuil et en regard des objectifs de changement, le professionnel mise sur les forces des enfants orphelins et, tout en sollicitant leurs ressources personnelles et sociales.

Dans leur parcours, les professionnels les accompagnent sur le chemin de l'autonomie. L'autonomie est chez les orphelins façonnée par une logique de dépendance, du fait du degré et de la cohabitation plus ou moins forts de dépendance de l'orphelin à l'institution. Parce qu'ils rencontrent des difficultés sur le plan affectif, interpersonnels et cognitif, ces enfants sont dits à besoins éducatifs particuliers. Ils ont donc besoin d'un soutien supplémentaire pour apprendre car éprouvant des difficultés d'apprentissage. Ils ont besoin de parler de leur douleur, voire de communiquer et qu'en retour les professionnels puissent répondre à la mesure du possible à leurs questions ou préoccupations. Ils se heurtent à un certain nombre de problèmes communs au quotidien. Tous luttent pour se nourrir, se soigner, continuer d'être scolarisés et de pouvoir vivre ensemble en famille.

Leurs difficultés d'adaptation scolaire sont à la fois liées à leur statut et à leur cadre de vie. Ces enfants ont de grandes difficultés d'interagir avec leur environnement familial, scolaire ou social et l'accès à leur histoire familiale est difficile. Cette difficulté pour les orphelins d'accéder à leur histoire fait aussi partie des freins à leur adaptation, surtout en raison du manque d'un réseau familial élargi, voire de relations difficiles. Ce qui les rend vulnérable. Les enfants orphelins sont vulnérables du fait de facteurs personnels, sociaux et en rapport avec les institutions qui sert de régulateur social. Au sein de l'institution, les questions liées à la mort selon Kahn dans Clerc et al., (2021) peuvent être anxiogène pour des raisons personnelles, religieuses ou culturelles. Ce qui nécessite de la part des éducateurs d'après Dekens (2007) une tentative d'empowerment, c'est-à-dire « un renforcement des capacités personnelles permettant de mieux faire face aux risques ».

Face à ces enfants orphelins dits à besoins éducatifs particuliers les professionnels de l'éducation devraient mettre en œuvre leurs différentes « façon de faire », leur savoir, savoir-faire et savoir-être afin d'aider les enfants à se situer dans leur histoire personnelle et sociale, à se faire une place dans le groupe et pouvoir être autonome. L'autonomie ne signifie pas ici pour l'enfant de « faire ses propres lois », mais qu'il fasse sienne les normes de la société, soit

capable de faire des choix personnels, participe vraiment à l'élaboration de « son monde » et à la production de l'environnement dans lequel il vit.

1.7. MODÈLE D'INTERVENTION ÉDUCATIVE

La théorie mobilisée ici est issue des sciences sociales. Toutefois, celle-ci ne se limite pas à cette mobilisation. Dès lors que les savoirs théoriques et les savoirs actions empruntés aux sciences sociales sont nécessaires pour l'intervention, ces savoirs sont organisés de façon à pouvoir répondre aux questions posées par l'intervention, en tenant compte à la singularité caractéristique de chaque intervention. Ainsi, l'intervention est donc construite comme une science de l'action, dans « un processus de production endogène et d'assimilation de théories exogènes dialectiquement structuré » (De Robertis, 2018, p. 56). L'auteure amène à dépasser la dépendance de la spécialité intervention et action communautaire par rapport aux autres disciplines. La théorie mobilisée dans ce chapitre est la théorie des représentations sociales qui est une théorie implicite de la personnalité.

1.7.1. Théorie implicite de la personnalité : les représentations sociales

Dans cette contribution à la recherche, Jodelet (1997), souligne la place centrale des représentations sociales dans les sciences humaines et sociales. De ce fait, elle s'intéresse à la fonction de représentation, à sa relation à un référent et à la communication. Ces représentations sociales (RS) se situent à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif. Selon l'auteure, ces représentations sociales posent comme postulat de base une interrelation et une correspondance entre les formes d'organisation et de communication sociale et les modalités de la pensée sociale, vu du point de vue de ses catégories, de ses opérations et de sa logique. Ce postulat trouve sa formulation primaire chez Durkheim cité dans Jodelet (1997), qui met l'accent sur l'isomorphisme entre représentations et institutions : les catégories servant à la classification des choses, sont solidaires des formes de groupement social, les relations entre classes le sont de celles qui organisent la société.

Ce postulat amène à comprendre que l'homme, dans ses interrelations quotidiennes fabrique des représentations. Ces représentations qu'il fabrique ne sont en aucun cas des connaissances « populaires » et invalidées. Il s'agit d'une connaissance appropriée socialement en science par une « société pensante ». Au sens de Jodelet (1997, p.47), n'étant pas isolé dans un « vide social » l'homme partage son quotidien avec les autres personnes qui peuvent lui servir d'appui, d'étaie. Que ce soit dans le cadre d'une relation chaleureuse ou de conflit, nous comptons tous sur nos semblables pour comprendre, gérer ou faire face à certaines situations.

Mieux encore, face à une situation ou à un fait, des personnes élaborent des « théories » en se basant sur les données dont ils disposent. Ces « théories » ont des incidences sur les comportements et dans les relations.

Selon Jodelet (1997, p.51), lorsqu'un événement survient dans la sphère sociale, celui-ci mobilise peur, attention et une activité cognitive pour le comprendre, le maîtriser et s'en défendre. Le manque d'information ou de formation face à cet événement et l'incertitude qu'il crée, favorisent l'émergence de représentations qui vont circuler de bouche à oreille. De plus, dans son besoin croissant de connaissance, de savoir à quoi s'en tenir dans le monde qui l'entoure, la personne fabrique des représentations sociales afin de s'y ajuster, s'y conduire, maîtriser physiquement ou intellectuellement le monde, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. Cet ajustement nécessitant la participation sociale de la personne, on peut également observer des phénomènes d'adhésion aux formes de pensée de la classe, du milieu ou du groupe d'appartenance, en raison de la solidarité et de l'affiliation sociale.

Partager une idée, un langage, dit Jodelet (1997, p.67) « c'est aussi affirmer un lien social et une identité ». Ainsi, ne pouvant partager une même idée comme on partagerait un même sort, on n'est amené à dire que la représentation suppose « un processus d'adhésion et de participation qui la rapproche de la croyance » (p.66). On peut donc dire d'après Jodelet (1997, p.47) que les représentations sociales « nous guident dans la façon de les nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre position à leur égard et la défendre ».

Tout ce qui prouve la nécessité et la place des RS dans la vie quotidienne, c'est la fonction qu'elles remplissent. En effet, Jodelet (1997, p.68) nous enseigne que les représentations sociales remplissent des fonctions sociales. Ces fonctions sont entre autres le maintien de l'identité sociale et de l'équilibre sociocognitif qui lui est associé (la fonction cognitive). À cette fonction cognitive s'ajoute une fonction de protection et de légitimation. Doise dans Jodelet (1997, p.69), a défini les fonctions d'orientation des conduites et communications, de justification anticipée ou rétrospective des interactions sociales ou relations intergroupes. Les RS sont des fabrications tout aussi individuelles que collectives. D'après Jodelet (1997, p.67), certaines représentations sociales arrivent aux personnes déjà toutes faites ou les « traversent ». D'autres sont imposées par une idéologie dominante et d'autres en revanche, sont associées à une condition définie dans la structure sociale.

Selon Plon dans Jodelet (1997, p.67), on peut dire que la place qu'occupent les personnes dans la société, voire leur position sociale détermine les contenus représentationnels et leur organisation à travers le rapport idéologique qu'ils entretiennent avec le monde social. Jodelet (1997, p.52) fait comprendre que « les représentations expriment ceux (individus, groupes) qui les forgent et donnent de l'objet qu'elles représentent une définition spécifique ». Ainsi, les membres d'un même groupe construisent une vision unanime de la réalité du groupe. Cette vision devient le fil conducteur des échanges et des actions quotidiennes. Selon Douglas cité dans Jodelet (1997, p.68), « les groupes ont une influence sur la pensée de leurs membres et même développent des styles de pensée distinctifs ». Durkheim dans Jodelet, soulignant une expression identitaire des groupes, ajoute ce qui suit : « ce que les représentations collectives traduisent c'est la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent ».

Selon Jodelet (1997, p. 53), les représentations sociales sont désignées comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel » et se distinguent de la connaissance scientifique. Ces savoirs constituent aujourd'hui un objet d'étude aussi légitime que la connaissance scientifique. Cette connaissance « naïve » ne devrait pas être considérée comme biaisée. Il s'agit au sens de Jodelet (1997, p.63), d'une connaissance « autre », différente de celle de la science, mais qui « est adaptée à, et corroborée par, l'action sur le monde ». Il est question d'un objet d'étude épistémologique non seulement légitime, mais également indispensable pour mieux comprendre les mécanismes de la pensée et adapté au traitement des connaissances scientifiques elles-mêmes.

Cette légitimité lui vient d'une part, de son importance dans la vie sociale, et, d'autre part, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales. Ainsi, Jodelet (1997, p.53) définit la représentation sociale comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Aussi, en tant que systèmes d'interprétation qui régit notre relation au monde et aux autres, les RS guident et organisent les conduites et les communications sociales. D'après Jodelet (1997, p.53), les représentations sociales interviennent dans divers processus tels que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et des transformations sociales.

Pris comme « phénomènes cognitifs », les représentations sociales engagent l'appartenance sociale des personnes avec les implications affectives et normatives, avec les

intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, inculqués socialement ou transmis par la communication sociale qui y est liée (Jodelet, 1997, p.53). Ces phénomènes cognitifs sont expliqués par Moscovici dans Jodelet (1997, p.63) à partir des divisions et des interactions sociales. D'ailleurs, la cognition est considérée ici comme quelque chose de social. Social dans le sens où elle est impliquée dans les interactions sociales des personnes, permettant à celles-ci de donner du sens à eux-mêmes, aux autres et au monde qui les entoure. A partir des différentes définitions du concept de représentations sociales, on peut dire qu'elles jouent un rôle réunificateur. L'auteure insiste également sur la communication sociale et son rôle.

D'abord, la communication sociale au sens de l'auteure, contribue de façon originale à l'approche des phénomènes cognitifs. Ensuite, elle joue un rôle fondamental dans les échanges et les interactions qui contribuent à la formation d'un monde unanime. Enfin, la communication fait référence aux phénomènes d'influence et d'appartenances sociales déterminants dans l'élaboration des systèmes intellectuels. Vecteur de transmission du langage, la communication est selon Jodelet (1997, p.66) « porteur de représentations ». Il engage également les processus d'interaction sociale. En ce sens, la communication concourt à forger des représentations qui sont cohérentes avec la vie pratique et affective des groupes.

Cette communication sociale, pris sous ses aspects interpersonnels, institutionnels et médiatiques, apparaît comme une condition de possibilité et de détermination des représentations et de la pensée sociale. Les facteurs décisifs dans la construction de la représentation sont donc : les instances et relais institutionnels, les réseaux de communications médiatiques ou informels. Ces représentations au sens de Jodelet (1997, p.52) forment systèmes et donnent naissance à des « théories » spontanées, « versions de la réalité qu'incarnent des images ou que condensent des mots, les uns et les autres chargés de significations ».

De ce point de vue, les représentations sociales sont abordées à la fois comme produit et comme le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité. On s'intéresse à une modalité de la pensée, modalité qui tient sa spécificité de son caractère social. Une autre caractéristique de la nature sociale des RS d'après Jodelet (1997, p.69), est son caractère pratique. On parle de caractère pratique car les RS sont orientés vers l'action et la gestion du rapport au monde. Selon Piaget dans Jodelet (1997, p.70), elle reste « un mode de connaissance « socio-centrique », au service des besoins, désirs, intérêts du groupe ». D'après Jodelet (1997, p.54), cette modalité de

pensée, d'appropriation de la réalité extérieure présente deux aspects à savoir, d'une part, l'aspect constituant : les processus, et, d'autre part, l'aspect constitué : les contenus ou produits.

D'après Jodelet (1997, p.73), les processus qui forment les représentations contribuent à leur structuration. Contenus et structure sont modifiés par un autre processus qui est l'ancrage. Celui-ci intervient tant en amont qu'en aval de la formation des représentations et assure l'incorporation des représentations dans la société. Selon Jodelet, en amont, « l'ancrage enracine la représentation et son objet dans un réseau de significations qui permet de les situer en regard des valeurs sociales et de leur donner cohérence ». En aval, l'ancrage sert à l'instrumentalisation du savoir en lui conférant une valeur fonctionnelle pour l'interprétation et la gestion de l'environnement. L'ancrage se situe donc en continuité avec l'objectivation. Ces processus génératifs et fonctionnels, socialement marqués, permettent d'aborder les représentations à différents niveaux de complexité.

Les processus et les états qui caractérisent les représentations sociales comme forme de savoir placent le phénomène cognitif au centre de la recherche. Celui-ci est défini sous son aspect social et fonctionnel. L'étude de ce phénomène cognitif nécessite des contenus représentatifs, qui sont saisis dans différents supports à l'instar du langage, du discours, des documents, des pratiques, de « l'expérience correspondante d'événements intra-individuels ». Cette manière de saisir le contenu des représentations a conduit Jodelet (1997, p.72) à identifier deux orientations non exclusives l'une de l'autre et dont traite le contenu des représentations à savoir, le champ structuré et le noyau structurant.

Dans le champ structuré, on cherche à dégager les constituants des représentations que sont les informations, les images, les croyances, les valeurs, les opinions, les éléments culturels, les idéologies etc. La dimension champ structuré est complétée par la recherche du principe de cohérence structurant les champs des représentations à savoir, les organisateurs socioculturels, les attitudes, les modèles normatifs ou encore les schèmes cognitifs. Selon Jodelet (1997, p.53), tous ces éléments que sont l'informatif, le cognitif, les croyances, valeurs etc. sont toujours organisés comme un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité.

On peut donc dire, à partir de ce qui précède, qu'avec les représentations sociales, il y a une double centration sur les contenus et les processus et prise en compte de la particularité des objets. Dans les représentations sociales, l'objet est toujours requis. Qu'il soit réel, imaginaire ou mythique, une personne, une chose ou un événement matériel, psychique ou social, le sujet pour représenter ou se représenter recourt toujours à un objet. On peut de ce fait dire qu'« il n'y

a pas de représentation sans objet » (Jodelet, 1997, p.54). Mieux encore, la représentation est toujours une représentation de quelque chose ou de quelqu'un. La représentation peut alors être définie à ce niveau comme « une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet » (Jodelet, 1997, p.59).

Jodelet (1997, p.55), définissant trois particularités saillantes du concept de représentations sociales dans le champ de la recherche aujourd'hui, retient comme méthodologie que peut utiliser le chercheur qui se sert de la théorie des représentations sociales, l'enquête par entretiens. Elle redonne ainsi à la démarche qualitative sa toute-puissance, sans pour autant renoncer à la mise en perspective quantitative des phénomènes étudiés. Cette méthodologie qu'elle met en œuvre atteste de la pertinence des RS pour traiter les phénomènes sociaux, voire les phénomènes éducatifs de notre société. Ces particularités de la notion de RS sont : la vitalité, la transversalité et la complexité.

L'on parle de vitalité des représentations sociales pour montrer son dynamisme. Remise en lumière dans la psychologie sociale par Moscovici, les RS mobilisent un vaste courant de recherche. Il est aussi question de vitalité d'après Jodelet (1997), en ce sens que Moscovici autorise diverses interprétations de la notion de RS et des discussions qui ont été à l'origine d'avancées théoriques. La transversalité, deuxième particularité du concept de RS, a ceci d'unique parce qu'elle place les représentations sociales à l'interface du psychologique et du social et a vocation d'intéresser toutes les sciences humaines. Par les processus cognitifs qu'elle implique, elle rejoint le champ de la psychologie cognitive. Cette multiplicité de relations avec les disciplines voisines confère au traitement psychosociologique de la représentation un statut transverse.

La complexité comme dernière particularité, fait des représentations sociales des phénomènes complexes, toujours activés et agissant dans la vie sociale. Selon Moscovici dans Jodelet (1997, p.58), « sa position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et de concepts psychologiques » implique qu'elles soient mises en rapport avec les processus relevant d'une dynamique sociale et d'une dynamique psychique. Allant dans le même sens, Doise dans Jodelet (1997, p.58) fait comprendre que « la pluralité d'approches de la notion et la pluralité de significations qu'elles véhiculent en font un instrument de travail difficile à manipuler ».

La particularité de l'étude des représentations sociales est d'intégrer dans l'analyse de celles-ci, les processus d'appartenance et la participation sociale ou culturelle du sujet. C'est

cette particularité qui d'après Jodelet (1997) distingue la représentation sociale d'une perspective purement cognitiviste ou clinique. En tant que forme de savoir, la représentation se présente comme une « modélisation » de l'objet, directement lisible dans, ou inféré de divers supports linguistiques, comportementaux ou matériels. Qualifier ce savoir de « pratique », réfère à l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et conditions dans lesquels il l'est, et principalement au fait que la représentation sert à agir sur le monde et autrui. La position occupée par la représentation dans l'ajustement pratique du sujet à son environnement, permet de la qualifier par certains, de « compromis psychosocial ».

Lorsqu'on étudie des représentations sociales, on devrait tenir compte d'une part, du fonctionnement cognitif et celui de l'appareil psychique, et, d'autre part, du fonctionnement du système social, des groupes et des interactions. Aussi, les représentations sociales devraient être étudiées en articulant certains éléments à savoir, affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéale sur laquelle elles ont à intervenir. Au sens de Jodelet (p.53), ces éléments sont la plupart de temps organisés comme un savoir qui dit quelque chose sur l'état de la réalité. De ce fait, il est difficile selon Jodelet (1986) dans Jodelet (1997, p.59) d'

éliminer de la notion de représentation sociale les références aux multiples processus individuels, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui souvent entrent en résonance les uns avec les autres et donc les dynamiques d'ensemble aboutissent à ces réalités vivantes que sont en dernière instance les représentations sociales.

Ramener à notre sujet, on comprend que certains professionnels de l'éducation, faute de formation et d'information sur la situation des orphelins, fabriquent des représentations sociales qui dès lors leur servent de guide dans leurs interactions quotidiennes avec cette catégorie sociale. Ces représentations sociales constituent un support à partir duquel ils amènent les enfants à communiquer, agir, intégrer le groupe d'appartenance et à s'approprier la réalité extérieure. Ainsi, les professionnels de l'éducation élaborent quotidiennement des « théories » à partir desquelles ils accompagnent les enfants dans cette appropriation de la réalité. Les théories qu'ils développent constituent leur façon de saisir la situation du décès parental, voire le monde et d'interpréter l'expérience vécu par l'enfant afin de mieux l'intégrer.

Les éducateurs, à travers leurs représentations sociales de la réalité du décès d'un ou des deux parents chez l'enfant, interviennent, bien que sans outils adéquats. Cette intervention leur permet de donner un sens à cette situation à laquelle ils attribuent une signification spécifique, ou alors ils reconstituent cette situation en se servant de données à leur disposition. A partir de leur manière de faire ou de saisir la réalité du deuil chez l'enfant, ils l'accompagnent dans l'élaboration de son projet de vie. Auprès de l'enfant, ils jouent le rôle d'étai, d'appui dans le processus d'affiliation sociale, d'affirmation de son identité et lui inculquent les règles, valeurs et croyances de l'institution. L'enfant lui-même ayant des aptitudes, avec le soutien des professionnels de l'éducation, il assimile des connaissances qu'il intègre à la structure de sa personnalité, intériorise les valeurs et normes du groupe auquel il appartient et s'adapte à la société dans laquelle il doit vivre.

CHAPITRE 2 : TECHNIQUES D'INTERVENTION ET ACCOMPAGNEMENT COMME PROJET ÉDUCATIF

Dans ce chapitre, les techniques d'intervention que les professionnelles mettent en œuvre constituent une source d'enrichissement dans leurs interactions sociales avec les orphelins. Six (6) grands concepts vont être ici explicités, mis en relation. Il s'agit des concepts de besoin d'aide, la problématique de l'intervention, les types d'intervention, les techniques d'intervention psychoéducative, le concept de psychoéducation et le processus d'accompagnement. De ceux-ci, découlent des sous-concepts pouvant s'y rattacher. La synthèse des points de vue et des approches théoriques constituent également des éléments du présent chapitre.

2.1. LE BESOIN D'AIDE

Selon le Petit Larousse dans De Robertis (2018, p. 92), le besoin correspond à « une exigence née de la nature ou de la vie sociale ». Le besoin d'aide exprime chez une personne une carence, une perturbation qui nécessite l'assistance d'une autre personne. Les besoins peuvent être individuels ou collectifs car ils recouvrent la notion de manque ou de carence, ou de frustration qui conduit à la souffrance. Par conséquent, l'aspect subjectif du besoin peut être lié aux aspirations, aux désirs et aux exigences d'une personne ou d'un groupe de personnes. Cette partie qui porte sur le besoin d'aide s'articule comme suit : le concept d'équilibre, de défaillance, savoir solliciter et le concept de changement.

2.1.1. Le concept d'équilibre

Selon De Robertis (2018, p. 81), une situation d'équilibre est « celle où les forces contradictoires en présence s'annulent réciproquement, il n'y a pas de variation, pas de mouvement ». Chez l'humain en général, l'équilibre est constamment en jeu. Il évolue entre équilibre et déséquilibre. Selon Heath (2016, paragr. 40), « pour se réorganiser, il faut tout d'abord se désorganiser ». Ainsi, au sens de De Robertis (2018), il suffit qu'un événement inattendu ou qu'un nouvel élément apparaisse pour perturber l'équilibre. Selon l'auteure, la majorité des demandes d'aide des personnes aujourd'hui sont dues à une rupture d'équilibre dans leur situation ou à une vie perturbée.

D'après De Robertis (2018), une rupture chez une personne en difficulté peut être provoquée par divers phénomènes : des événements inattendus comme le décès d'un ou des parents, les événements susceptibles de modifier la structure d'une famille ou d'un groupe, comme le placement d'un enfant et le départ d'un membre du groupe, pour ne citer que ceux-là. Ces différentes ruptures entraînent chez l'enfant orphelin la recherche d'un nouvel équilibre, équilibre qui, étant à la base de son bien-être, l'aide à contribuer à la vie en communauté. L'enfant est en pleine période de changement, de réajustement, de conflit et de mobilisation personnelle. Une fois ce nouvel équilibre obtenu, dit De Robertis (2018, p. 82), d'autres situations de rupture d'équilibre entraînent à nouveau le changement et la recherche d'un nouvel équilibre, cela à l'infini, dans une dynamique constante à laquelle tous les êtres humains sont soumis.

D'après Heath (2016, paragr.11), ce qui permet ou non à la personne de maintenir l'équilibre face à une situation ou à une douleur intense ce sont ses « ressources internes ». Ces ressources, qui proviennent de la constitution et de l'éducation de la personne (Stroebe dans Heath, 2016), sont susceptibles de l'amener à atteindre l'équilibre, à tirer un sens de ses expériences et à réguler ses affects. Cette position stable (équilibrée) que va trouver la personne lui impose de pouvoir maintenir une certaine stabilité dans ses émotions, ses sentiments et ses humeurs. Au sens de Heath (2016, paragr. 41), il s'agit donc d' « accompagner la personne à travers le processus douloureux de la désorganisation et de l'ajustement ». Selon De Robertis (2018), c'est dans cette mouvance que s'inscrit le chemin que devrait emprunter les professionnels et les orphelins. Ce chemin, court et partiel, n'inclut pas toutes les situations de changement que l'un ou l'autre doit traverser, mais seulement quelques-unes.

2.1.2. Le concept de défaillance

La défaillance chez les orphelins peut être dû au décès d'un parent, à la pauvreté qui rend les parents incapables de s'occuper de leur enfant ou aux difficultés que traversent les parents et qui les poussent à abandonner l'enfant qui n'a pour seul recours que l'orphelinat. L'environnement dans lequel les enfants se développent devient celui d'une « intégration forcée », car ils ne savent pas où aller, n'ont personne vers qui se tourner et le seul refuge des orphelins est l'établissement d'accueil. Ce mécanisme de régulation social qu'est l'institution, agit comme une famille auprès de l'enfant.

Selon Ling (2012, p.42), cette institution assure l'éducation des enfants et prend soin d'eux au quotidien. En raison de ce rôle, il est essentiel pour Lachaussée et al., (2012, p.4), que

les professionnels s'occupant des enfants soient conscients de l'impact de la négligence sur le développement de ces enfants afin de pouvoir intervenir intelligemment. Toutefois, en se positionnant simultanément entre l'éthique, le jugement et la légitimité de l'intervention. Dans cette situation de défaillance de l'environnement à la suite du décès d'un parent, les enfants sont livrés à eux-mêmes. Sans personne pour les écouter dans leur souffrance, ils ne sont pas assez forts pour porter une douleur aussi lourde et persistante dans leur cœur. Bouamara (2017) pense que les parents n'ont pas joué leur rôle de médiateur intergénérationnel. Ils ne créent plus le lien passé-présent-avenir et leur fonction d'ouvriers de perspectives est en panne. Selon Bouamara (2017),

ce défaut d'accompagnement intérieur adéquat, ou accompagnement inapproprié n'aide pas les jeunes à mieux se situer dans leur histoire personnelle et sociale, pour aller vers une valorisation-réconciliation avec leur culture, et pour avoir une meilleure image de soi.

Ce manque de repère et de sens rend l'enfant fragile aux exigences de l'institution d'accueil et de l'image que celle-ci lui renvoie d'eux-mêmes, de leurs parents et de leur culture. De plus, ces enfants ont intégré des choses extrêmement négatives de leur culture et de leurs traditions familiales, en plus de ce que l'institution leur renvoie. Certains vivent leur appartenance à l'institution dans la honte de leurs origines ou dans la haine envers leurs parents et s'autodétruisent. Selon Daurel dans Lesage (2014, p.140), « les environnements physiques, familiaux et sociaux et les processus de socialisation de la culture sont déterminants dans la formation de l'identité ». Par ailleurs, « le sens de la culture sociale » est le procédé par lequel l'enfant donne un sens à son environnement, ou encore, par lequel il peut identifier des situations afin de décider d'appliquer certaines règles qui, devenant pertinente pour lui, permettent ainsi l'adoption de comportements appropriés et acceptables.

À l'inverse au sens de Bouamara (2017), le sentiment que les enfants ont des défaites ou échecs de leur enfance, lié à une identité familiale négative, crée chez eux « un crypte ». Cette identité familiale négative donne aux enfants une idée négative d'eux-mêmes, image qu'ils trouvent inacceptable et à partir de laquelle ils développent des contre-réactions. L'enfant se retrouve alors dans un environnement où il peine à trouver sa place. Mieux encore, il y trouve une place qui lui est difficile à maintenir. Selon Lesage (2014, p.135), la faute à tous ses problèmes est à chercher dans son enfance, au manque d'éducation, à l'insouciance de ses parents.

D'après Lesage (2014, p.138), « livré à lui-même, victime de violences, sans personne pour l'éduquer, le père non investi, la mère défaillante, la famille dépassée », le milieu de vie de l'enfant n'est plus en mesure de lui offrir un cadre éducatif. Sans personne pour l'éduquer et abandonner à lui-même, celui-ci évolue dès lors dans un cadre où il doit s'éduquer sans protection parentale, voire dans des orphelinats non protecteurs. Cependant, Lesage (p. 139) affirme que la société a mis en place les institutions avec pour mission d'aider les parents d'enfants en difficulté à remplir leur fonction éducative. D'autres institutions ont aussi la possibilité de fournir un soutien essentiel aux enfants en cas de défaillance des parents.

2.1.3. Savoir solliciter

Savoir demander de l'aide est une compétence relationnelle. Selon De Robertis (2018, p.93), la notion de besoin peut être définie en amont, dans le sens où une politique sociale est conçue par les décideurs pour répondre aux personnes et aux groupes qui ont un « besoin de ». Chaque institution, par la voix de ses éducateurs, accepte pour ce qui est de sa politique de service, un ensemble de mesures d'action spécifiques et demande à ceux-ci de les mettre en œuvre. Les éducateurs dans leurs actions interviennent auprès d'une pléthore de catégories sociales.

Selon Gagnon et al., (2011, p.100), les professionnels se sentent livrés à eux-mêmes, en raison de l'absence d'autres professionnels dans l'accompagnement des orphelins et du manque d'une démarche à suivre, de méthodes à adopter pour aider l'enfant orphelin pour qu'ils développent ses capacités d'adaptation. En pratique, cet accompagnement est vu comme une « mission que les intervenants se donnent, mais dont le succès est toujours incertain » (Gagnon et al., 2011). Ce qui fait que l'éducateur, tout comme l'enfant est accompagné, soutenu et conseillé dans sa démarche. Après l'aide en direction des enfants et des professionnels, le troisième point de cette sous-partie va porter sur l'aide à la (ré)socialisation.

2.1.3.1. L'aide en direction des enfants

D'après Danhoundo (2017, paragr. 19), l'idée du soutien social rejoint celle des « besoins des orphelins ». Ayant besoin d'aide, ceux-ci devraient aussi être protégés contre la stigmatisation et la marginalisation. Clerc et al., (2021, p.105) listent trois besoins récurrents des orphelins qui sont : les besoins de se sentir associé aux décisions, de retrouver une certaine forme de normalité et d'être objet d'attention de la part d'autrui. Le premier besoin consiste pour l'enfant orphelin, à se sentir associé aux décisions le concernant, son parent survivant ou son « substitut » et la fratrie aussi devraient être associés. Selon les auteurs, ce premier besoin

est celui d'une prise en considération des capacités de l'enfant orphelin à participer aux décisions le concernant. Il rappelle aux adultes leurs responsabilités qui est de permettre à l'enfant de prendre part à ces décisions.

« Se sentir encore normal » est le deuxième besoin identifiable. Les propos d'un enfant (Élodie), s'étant entretenu avec les auteurs, l'attestent. Dans le cadre particulier de la fête des mères ou des pères, l'enfant dit « apprécier de faire comme tout le monde ». Ce besoin de se sentir encore « normal » selon Clerc et al., (p. 105) est complexe, dans le sens où il repose sur l'ambiguïté de vouloir être considéré comme « normal » d'une part, et, d'autre part, de vouloir être reconnu à certaines circonstances comme différent des autres parce qu'orphelin. Lors des ateliers, Franck parle d'un sentiment de « fatalité » et rappelle à quel point le décès précoce d'un parent reste un désordre, une « anormalité ». Il dit à cet effet, « c'est pas normal de perdre ses parents jeunes ».

Face au désordre, l'enfant veut que soit restauré l'ordre et une normalité à l'école, en famille, avec les amis, etc. À partir de ces différents discours des enfants présentés par Clerc et al., (2021), on peut dire que le décès du (des) parent(s) influence la manière de se positionner dans ses relations à soi et avec les autres. Mieux encore, l'équilibre entre le sentiment d'être différent qui est parfois traité comme tel (être visible) et celui de se fondre dans la normalité (invisible) est ténu.

Le troisième besoin fait référence à l'attention portée par les autres. Selon Clerc et al., (2021, p.106) cette attention ne devrait pas « être misérabiliste ». Les auteurs s'étant entretenus avec Nicolas, à travers son discours, on se rend compte qu'il n'a rien dit pendant longtemps à ses camarades concernant sa situation d'orphelin. Il s'exprime en ces termes : « j'aime pas que les gens s'apitoient en fait sur moi [...] ça m'énerve ». De ce verbatim, on comprend que « la pitié est également perçue dans le langage : être nommé orphelin renvoie pour beaucoup à une image repoussoir » (Baroud dans Clerc et al., 2021, p.106).

Par ce terme d'orphelin, les auteurs, abondant toujours dans le sens de Baroud, craignent qu'il n'enferme la personne et son parcours dans un abîme de malheur et de pitié sans fond, ni fin. Outre cette peur de l'orphelin d'une éventuelle pitié de la part de ses camarades de classe à son égard, on peut noter au sens des auteurs que pour d'autres orphelins, la bienveillance des proches est la bienvenue, et surtout chaleureusement accueillie lorsqu'elle vient des pairs. Ce regard porté sur les enfants par d'autres ou par les membres de leur entourage (notamment les

éducateurs), est de l'avis des auteurs, très subtil et souvent dépendant des petites et grandes attentions qui leur sont témoignées.

D'après Clerc et al., (2021, p.103) les besoins des élèves orphelins, en raison de leur situation particulière, devraient être pris en compte au plus tôt possible après le décès de leur parent, afin de prévenir des difficultés qui peuvent survenir sur le plan scolaire. De plus, c'est assurément dans une perspective écosystémique que l'école peut mieux relever le défi de la scolarisation des élèves orphelins. Ce qui est possible par la prise en compte à la fois des besoins spécifiques de l'élève qui découlent de sa situation d'orphelinage (Clerc, 2018 cité dans Clerc et al., 2021, p.103) et des besoins des enseignants pour répondre efficacement à cette situation. Pour ce faire, il est indispensable d'identifier non seulement les besoins des orphelins à travers leurs discours, mais également les besoins des éducateurs à travers la gestion des situations d'orphelinage à l'école (Ocirp dans Clerc et al., 2021, p.103).

Tous ce qui précède montre clairement comment les pairs et surtout les enseignants ont un rôle à jouer dans le contexte scolaire pour aider les élèves orphelins dans leurs apprentissages. Mais que pensent les enseignants qui ont accompagné des élèves ayant vécu le décès de leur parent ? Ont-ils identifié des besoins des professionnels ? Comment ont-ils perçu le soutien institutionnel dans cette situation ? Comment les professionnels peuvent-ils intervenir auprès des enfants orphelins pour mieux répondre à leurs différents besoins ?

2.1.3.2. Le besoin d'aide en direction des professionnels

Les résultats des travaux réalisés par Fawer Caputo dans Clerc et al., (2021, p. 107) auprès d'enseignants, signalent un manque de formation en psychologie précisément pour pouvoir aider les orphelins. Ces enseignants précisent qu'ils ne se sentent pas toujours aptes à faire ce qui est attendu d'eux. C'est le cas d'Evelyne qui s'exprime en ces termes : « Je ne suis pas une professionnelle en la matière ». Elle ajoute avoir à plusieurs reprises demandé de l'aide à une amie psychologue avant de valider les actions entreprises. Ce manque de formation est également pointé par Léonie qui estime ne pas avoir de compétences spécifiques dans ce domaine : « Je suis là pour enseigner. ». Pour celle-ci, il est essentiel d'identifier dans l'établissement des personnes-ressource, capables d'épauler les enseignants. Certains professionnels de ces travaux, à partir de leur expérience personnelle, voire leur rapport à la mort, revendique « la mainmise sur la gestion d'un tel événement ». Ce qui leur permet d'en parler avec aisance, au point même de justifier un certain « militantisme » pour rendre le sujet moins tabou.

A partir de ce qui précède, on se rend compte chez les enseignants, voire chez certains éducateurs, d'un besoin de formation. Cette formation prend en compte la situation « des élèves différents comme les élèves à besoins éducatifs particuliers » (Rattaz et al., dans Clerc et al., 2021, p.108). Les auteurs notent également un besoin d'information sur les procédures à suivre dans de telles situations professionnelles, dans la mesure où la majorité des enseignants interrogés ignoraient l'existence de dispositif spécifique dans leurs établissements respectifs. Certains ont même découvert les procédures au moment d'un décès affectant un élève.

D'après Clerc et al., (2021, p.109) si les situations d'orphelinage sont souvent peu représentées, on constate que dans la plupart des cas, les orphelins sont pourtant identifiés comme tels par l'institution scolaire, voire les services sociaux. L'articulation entre les familles, l'école, les services sociaux et les associations est nécessaire pour atteindre les objectifs clairement définis. Ainsi, « l'enfant orphelin doit être scolarisé en prenant en compte ses besoins par un collectif d'adultes formés, informés et qui collaborent au sein d'un écosystème centré sur l'enfant ». À l'école, le problème de l'information se pose avec acuité. L'école « est un lieu où les orphelins peuvent être à la fois dans l'invisibilité et la surexposition ». Souvent, les informations sur le décès sont transmises à l'école par le parent survivant, les proches ou directement par l'orphelin, notamment à travers des formulaires que les élèves doivent remplir au début de chaque année scolaire.

Selon Clerc et al., (2021, p.111), il convient tout d'abord de proposer aux enfants orphelins, à intervalles réguliers et notamment à l'école, des espaces et des temps où discuter du décès d'un parent. Le manque de dispositifs dédiés aux échanges sur la situation d'orphelinage a en effet renforcé le silence autour de la situation et constitue ainsi un frein à leur dépassement. Par ailleurs, on devrait toujours être à l'affût d'éventuelles interdiction à parler ou agir, car tous les enfants orphelins n'expriment pas en même temps leur besoin de parler de leur situation à des acteurs scolaires et extra-scolaires, de même qu'aux personnes les plus proches.

On peut également accorder à ces orphelins du temps pour errer, ou pour ne rien faire de particulier (jour/semaine/mois/année blanche). Le soutien familial étant ici si important, de telles périodes semblent en effet faciliter le travail d'acceptation du décès parental, dans la mesure où l'enfant, tout comme l'adulte, a besoin d'énormément de temps pour traverser une à une les étapes du deuil. L'enfant orphelin, en plus du ressenti ou du vécu du deuil, devrait concilier celui-ci avec son propre développement. Sans toutefois être facile, cette tâche nécessite pour l'enfant qu'il profite d'un écosystème de développement soutenant et

harmonieux. Par ailleurs, au moins une formation/sensibilisation des enseignants devrait être dispensées sur les modalités de transmission de la nouvelle du décès et sur les effets que le deuil peut avoir sur la vie familiale, scolaire et sociale d'un enfant.

2.1.3.3. L'aide à la (re) socialisation

La socialisation est le processus par lequel les enfants intériorisent les éléments du milieu (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduites) afin de s'intégrer dans la vie sociale. En d'autres termes, d'après Castra, (2013), c'est le processus par lequel l'enfant acquiert et intériorise les normes, valeurs et rôles qui régissent la vie en société, afin de construire son identité sociale. La socialisation est donc à la fois un processus d'adaptation et un processus de construction identitaire. Pris comme processus d'adaptation, la socialisation permet à l'enfant de se sentir accepté, valorisé et à apprendre à vivre en société, en intégrant les normes, valeurs et les rôles sociaux de ladite société. La socialisation renforce donc le sentiment d'appartenance de l'enfant à la communauté. Considérée comme processus de construction identitaire, la socialisation guide le comportement de l'enfant. En effet, l'enfant qui se socialise intègre les normes de la société en construisant de manière progressive son identité ou alors en se faisant une place dans le groupe social.

En tant que processus, la socialisation est d'après Mbede (2005, p.165) « une progression grâce à laquelle il y a accumulation de l'expérience et des connaissances ». La socialisation au sens de l'auteur devrait s'efforcer de promouvoir non seulement une culture entrepreneuriale, mais aussi de cohésion et de paix sociale. D'après Grainger (2012), le concept de socialisation fait référence au « processus d'adaptation de l'enfant à la vie en société ». C'est aussi le fait de développer des relations sociales. Mbede (2005) a déjà rapporté que la relation de l'individu avec les différents modèles de comportement (famille, école et milieux socioprofessionnels) constitue autant de formes variées d'intégration qui vont influencer sa personnalité et son développement psychologique et sociale.

D'après Mbede (2005, p.162), l'enfant à l'école découvre d'autres modèles de comportements (les éducateurs et les pairs : amis, camarades de classe). La socialisation réalisée à l'école « touche toutes les couches sociales d'un groupe donné » (Mbede, 2005, p.168). La relation affective que l'enfant entretient avec ses parents se transforme en relation pédagogique, mettant dans l'interaction un éducateur et un éduqué. Selon Tsafack dans Mbede (2005, p.163), la fonction d'éducation de l'école est celle de la « transmission des valeurs d'une société et le développement chez l'enfant d'états intellectuels et moraux ».

Selon Mgbwa et Ngono (2011, p.163), certains paramètres de socialisation constituent des prédicteurs importants de la capacité de résistance des enfants à des circonstances adverses. Bolliet et Schmitt dans Grainger (2012), font intervenir quatre dimensions de la socialisation à savoir, la transmission et l'intériorisation de la culture, la construction des identités, l'intégration des individus au groupe et la capacité du groupe à intégrer, à créer du lien. L'enfant en difficulté a besoin d'être socialisé afin d'acquiescer les valeurs culturelles, les règles sociales et une connaissance du monde qui va lui permettre de pouvoir vivre en société.

Pour Mbede (2005), la socialisation résulte non seulement de contraintes imposées par certains acteurs sociaux, à l'instar des éducateurs, mais aussi de l'interaction entre les personnes et leur environnement (physique et socioculturel) et du développement de comportements prosociaux. Les capacités cognitives de l'enfant vont conditionner sa capacité à interagir avec les autres. Aussi, les expériences personnelles peuvent laisser des traces sur sa façon de percevoir le monde.

2.1.4. Le concept de changement

D'après Perlman dans De Robertis (2018, p.77), le changement « signifie une modification, un remaniement, une vérification, un déplacement dans la nature ou la direction d'une structure ou d'un processus ». Le changement désigne selon Rhéaume (2002, p.65) « le passage d'un état à un autre ». Au sens de De Robertis (2018), contrairement au « changement », le développement implique un changement continu dans le temps. Le développement est pour Rhéaume (2002, p.66) plutôt continuité et progrès. Le concept de changement explicite une modification qui peut être brusque, rapide, et même inattendue, que progressive. Cette modification s'inscrit dans une évolution lente que l'on appelle alors développement (De Robertis).

Le concept de changement nécessite de déterminer d'abord ce que l'on veut changer, pourquoi et avec qui on veut le changer, ce que l'on veut atteindre comme nouvelle situation. Selon Audétat et Voirol (1998, p.12), d'un point de vue individuel, changer n'est toujours pas un choix, mais « le résultat d'une confrontation parfois pénible avec la réalité, une obligation que certaines personnes vont vivre douloureusement ». L'utilisation du modèle d'intervention dans cette étude, et spécifiquement de la notion de changement amène à porter un regard sur ce qui est dynamique et positif, voire sur ce qui relève de l'ordre de la vie. Rien de plus courant et habituel « que le changement, que la mouvance et la transformation d'une situation » (De Robertis, 2018, p. 78).

Le changement va réactiver chez les orphelins diverses émotions (peur, colère ou tristesse) dont ils vont trouver des moyens de s'y protéger. Selon Audétat et Voirol (1998) les stratégies employées par les personnes pour se protéger du changement peuvent être entre autres, l'accusation et la « plainte ». Avec la plainte, la personne se victimise et cherche à se convaincre de maintenir le statu quo. Quant à l'accusation, la personne rejette toute la faute sur quelqu'un d'autre. D'après De Robertis (2018), le repérage par le professionnel de la motivation de la personne de changer devient alors une clé essentielle dans son intervention. Pour Du Ranquet dans De Robertis, « le niveau de malaise ressenti dans la situation actuelle et le degré d'espoir d'atteindre un changement satisfaisant sont des données importantes et dynamiques dans le projet d'intervention ».

D'un autre côté, dit-elle, le repérage des obstacles et résistances au changement, tant individuellement que collectivement est tout aussi important car toute situation de changement entraîne nécessairement des tensions et des conflits. Que ce soit au niveau individuel, relationnel ou social, selon De Robertis, le conflit est toujours présent dans toutes situations de changement entre les forces qui poussent vers le changement et celles qui y résistent. Puisque la peur est réactivée par le processus de changement, le changement peut aussi se concevoir en termes de deuil (Audétat et Voirol, 1998, p.13). Selon ces auteurs, « faire son deuil » revient à « ouvrir la porte à un processus de changement, de transition, c'est accepter une réalité qui se modifie ». On peut donc dire que l'apparition d'un changement provoque déséquilibre chez la personne. Selon Audétat et Voirol (1998, p.1), la personne face au changement cherche instinctivement à s'adapter pour retrouver l'équilibre qui a été ébranlé.

En résumé, il ressort de cette sous-partie qui fait référence au besoin d'aide que le concept d'intervention se conjugue bien avec celui d'aide, en ce sens que l'intervention du professionnel de l'éducation va permettre à l'enfant avec qui il interagit à développer ses capacités et à booster le processus de changement. En équilibre, une situation extérieure à la personne comme la perte d'un être cher peut ébranler l'équilibre jusqu'alors stable, l'exposant à de nombreux risques. Selon De Robertis (2018, p. 74), le professionnel dans son intervention va aider l'enfant à modifier sa situation et à résoudre les problèmes auxquels il est confronté en mettant en œuvre ses propres capacités. La conception de l'aide dans le cadre de cette recherche conduit à une définition de la personne accompagnée comme sujet en difficulté, paralysé, confronté et de toute façon incapable de résoudre seul la situation dans laquelle elle se trouve et fort heureux de rencontrer une âme bienfaitrice (Paul, 2009, p.27-28).

2.2. LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTERVENTION

Pour l'aborder, il est essentiel de constater que le concept d'intervention lui-même est problématique, dans la mesure où il est utilisé par de nombreuses disciplines. Le médecin intervient, le sociologue intervient, le psychologue intervient etc. Qu'en est-il de l'intervention de l'éducateur ? Concrètement, comment l'intervention éducative est-elle mise en œuvre ? Qu'est-ce qui distingue le modèle d'intervention du modèle médicale par exemple ? Selon Couturier (2001), la construction du concept d'intervention par divers groupes professionnels amène à analyser en situation, ce qui organise et distingue pour chaque groupe et entre groupes professionnels, des opérations, des pratiques, des outils et des technologies constituant l'action effective des professionnels.

D'après Alary cité dans Turcotte et Deslauriers (2017, p.4), plusieurs professionnels comme les psychologues, les psychoéducateurs, les éducateurs, pour ne citer que ceux-là, partagent en commun certaines connaissances et travaillent dans les mêmes environnements. Pour cette raison, l'usage de ce terme est observable dans plusieurs domaines de la vie professionnelle. Ce qui fait de l'intervention au sens de Boltanski et Thévenot cités dans Couturier (2001), « un translateur permettant aux praticiennes le passage d'un champ à l'autre, d'une grandeur » à l'autre, d'un réseau sémantique à l'autre. Ce qui oriente l'action de l'intervenant social est l'intérêt particulier qu'il accorde aux populations vulnérables. D'après Turcotte et Deslauriers (2017, p.4), il se charge d'étudier la réalité des personnes en tenant compte des spécificités de leur environnement et la préoccupation d'augmenter leur capacité d'agir sur cet environnement.

D'après Nélisse et Zuniga cités dans Couturier (2001), le terme « intervention [...] ne réfère ni à une pratique spécifique, ni à une profession particulière, pas plus qu'à un secteur d'activités bien circonscrit », mais à une « catégorie générale synthétique regroupant des perspectives, des états d'esprits, des manières de penser et de faire [...] ». Engagées dans la proximité et la coopération, les différentes disciplines construisent et, au sens de Couturier (2001)

se représentent l'intervention en partie de façon commune, en partie de façon différenciée, à partir de matériaux puisés dans les représentations sociales, les idéologies et les divers logos scientifiques et techniques,

dans l'histoire professionnelle et organisationnelle, mais aussi, voire surtout, dans une infinité de raisons pratiques.

D'après Couturier (2001), l'intervention est un « objet total ». Cet objet est total dans la mesure où l'intervention comprend à la fois une dimension d'application et de résolution des problèmes tels qu'ils se présentent à l'expérience. Elle tire son étymologie de « inter-venir », faisant allusion à l'idée d'une interposition, voire d'une ingérence, qui soulève des questions de sa légitimité. Pour les pratiques professionnelles, l'intervention implique une relation contextualisée ainsi qu'une organisation méthodique et d'extériorité structurés par le savoir ou le statut. L'intervention concerne deux ordres de réalité différents : celui du professionnel et celui de la personne. À ces deux ordres de réalités, Landry (1996, p.78) ajoute un troisième à savoir, le contexte dans lequel s'effectue l'intervention.

La personne est la cible de l'intervention. Elle vit des situations particulières, est confrontée à des problèmes personnels que le professionnel devrait déceler et qui sont liés au fonctionnement social (Bilodeau dans Turcotte et Deslauriers, 2017, p.11). Dans son action, et en regard d'objectifs de changement socialement légitimés, le professionnel agit en temps opportun sur la personne. D'après Couturier (2001), quand on parle d'intervention, il s'agit « de la capacité d'un agent d'infléchir le comportement ou l'attitude d'autrui dans le cadre d'une relation asymétrique, déléguée, consciente, volontaire, finalisée et qui se décompose en actes ».

Parler d'intervention au sens de De Robertis (2018, p.72) signifie « vouloir agir ». Il est de ce fait important dans l'intervention de porter une attention particulière sur l'action, sur ce que fait l'intervenant social. Ce que De Robertis met en évidence dans l'action du professionnel, c'est la volonté consciente de celui-ci de modifier la situation de la personne par son action. Pour Beillerot dans De Robertis (2018, p.72), l'intervention se définit par une attention portée aux problèmes du demandeur, en le plaçant dans une relation d'aide. Les sujets de la demande sont considérés comme des êtres autonomes et sont les principaux agents de leur évolution.

A partir de ces différentes définitions, on peut dire selon Couturier (2001) que l'intervention est un mot « plus structurant », qu'action ou aide. D'après Guay cité dans Couturier (2001), l'intervention est plus qu'action, elle est « proaction ». Proaction parce qu'elle a un surcroît d'intentionnalité qui nécessite à la fois une forte légitimité et une mobilisation méthodique du « faire ». Considérée comme « action », elle est « mobilisation de soi et

technique de l'efficace ». Elle prend à la fois en compte les aspects psychologiques et éducatifs, voire sociaux, des situations individuelles ou collectives.

Selon De Robertis (2018, p.48), l'intervention « suppose une capacité à connaître et à comprendre une réalité complexe, qui présente des dimensions multiples, dotée d'une pluralité de liens de correspondances et caractérisée par un processus de changement continu ». D'après De Robertis (2018, p. 71), ce changement qu'il soit personnel ou individuel, familial ou social, remplace les objectifs curatifs, préventifs et promotionnels du modèle médical. Ce modèle permet d'analyser toute situation sociale en termes de pathologie et de carences, en concentrant l'action sur les points « malades » ou « désorganisés ».

De Robertis (p.70) propose alors deux éléments fondamentaux qui permettent de distinguer le modèle médical de celui de l'intervention. D'un côté, on a la place et le pouvoir attribué au professionnel, et de l'autre, la prise en considération prioritaire des aspects positifs et dynamique de la situation de la personne. Ce deuxième aspect se concentre sur les changements en cours, les forces en présence, les modalités spécifiques de communication et de relation entre les personnes et les groupes, leurs potentialités et sur leurs dynamismes (De Robertis, 2018, p.71). À partir de sa compréhension de la dynamique sociale, l'intervenant social va définir les objectifs précis de changement à atteindre et les moyens pour y parvenir. Cette définition des objectifs et moyens est souvent qualifiée de « projet d'intervention ».

À partir de cette section qui traite de la problématique de l'intervention, on peut retenir que le sujet de l'intervention est l'enfant orphelin qui, n'étant pas au sens de De Robertis (2018, p. 55) « une page blanche », développe des stratégies et mobilise des ressources. Le professionnel avec qui il interagit part du sens social et collectif que prennent les difficultés qu'il vit. Il ne s'agit pas dans ce cadre d'intervenir sur les déficiences de la personne elle-même, mais de situés ses sentiments, actions et pensées dans un contexte familial, communautaires et social. Dans une démarche individuelle, il est question d'intervenir auprès d'une personne en souffrance afin de l'aider à donner du sens à cette souffrance, à obtenir les ressources nécessaires pour participer activement à son devenir et à celui des membres de sa communauté, voire de la société en tant qu' « acteur social ».

2.3. LES TYPES D'INTERVENTION

Les types d'intervention peuvent être nombreux et variés. Seul le professionnel, responsable des interventions qu'il met en œuvre, fait le choix du type d'intervention, en fonction de sa compréhension de la situation et des hypothèses qu'il émet dans l'avancement

du processus d'intervention (De Robertis, 2018, p. 150). Dans la pratique, il n'est pas facile de séparer les différentes interventions car elles sont étroitement liées et se chevauchent. À ce niveau, on va distinguer les interventions directes et indirectes, telles que définies par Richmond cité dans De Robertis (2018, p. 152).

2.3.1. L'intervention directe

Les interventions directes sont celles qui se déroulent dans une relation de face-à-face entre le professionnel et la personne. Qu'il s'agisse d'une personne, d'une famille ou d'un groupe, la personne se situe dans le cadre d'une relation directe avec le professionnel. Dans cette relation, les deux personnes en interaction se trouvent impliquées dans un processus qui, en les modifiant, produit des changements chez eux. Selon qu'on se situe dans une dimension individuelle ou de groupe, l'intervention va être différente. Parmi les principaux types d'intervention directes identifiées par De Robertis (2018), on ne va s'intéresser qu'à trois à savoir, accueillir-soutenir-accompagner, mettre en relation-crée des opportunités nouvelles et structurer une relation de travail.

2.3.1.1. Accueillir-soutenir-accompagner

Dans cette rubrique de l'étude, les interventions sont essentiellement de nature relationnelle et s'articulent autour des formes d'intervention suivantes : l'accueil, la clarification, le soutien et la compréhension de soi. Selon De Robertis (2018), l'accueil vise de faciliter à la personne la démarche d'aborder l'institution sociale. Cette forme d'intervention est considérée comme « le premier acte social » selon la revue française de travail social dans De Robertis (2018, p. 157). Il s'agit de la manière, de « l'acte de recevoir des personnes qui font état d'un besoin psychologique ou matériel » (Barreyre et Bouquet dans De Robertis, 2018, p.158). L'accueil se caractérise par la bienveillance, la courtoisie, la politesse et le respect. D'après l'auteure, à travers l'accueil, il est question pour le professionnel de créer des conditions favorables au contact avec la personne en institution.

Selon De Robertis (2018), la clarification comme deuxième forme d'intervention, permet à la personne, avec l'aide d'un éducateur, d'analyser les différents aspects de sa situation. La clarification consiste pour le professionnel à amener la personne en difficulté à s'exprimer sur sa situation et ses souhaits. Son objectif est de comprendre la situation de la personne, les conséquences sociales et affectives du problème auquel elle est confrontée, et qu'elle puisse également explorer par elle-même les différents aspects de sa situation. La clarification est alors utilisée pour que l'enfant « parvienne à une meilleure compréhension de

lui-même, des autres, de la situation dans laquelle il se trouve » (Du Ranquet dans De Robertis, 2018, p. 159).

La situation vécue par cet enfant et que le professionnel est appelé à comprendre doit l'être sous tous ses aspects à savoir, social, relationnel et affectif. La clarification cherche à les relier aux sentiments et aux réactions de l'enfant. Compte tenu de la nature particulière, de l'aspect unique de l'être humain, on peut dire que les interventions de clarification devraient être continuellement renouvelées. D'après De Robertis (2018), deux personnes ne peuvent jamais réagir de la même manière face à un même problème. Tout comme une situation ne produira pas les mêmes émotions chez deux individus différents. Par exemple, ce n'est pas parce qu'un professionnel a travaillé avec 10 personnes différentes sur des problématiques de décès parental qu'il connaît tout sur ce type de situation.

La prochaine personne (11^e) qu'il va rencontrer sur les mêmes motifs va encore être une personne différente et unique. Il est donc possible ici d'appliquer « le principe d'individuation » tel que défini par Félix Biestek dans De Robertis (2018, p. 161). C'est-à-dire reconnaître le caractère unique de chaque personne et de chaque situation. Réalisée par un professionnel, l'intervention de clarification au sens de l'auteur, a un effet apaisant, rassurant et appréciées par la personne en difficulté comme un effort de compréhension de son vécu/ situation, une prise en considération réelles tant de ses problèmes que d'elle-même en tant que personne humaine.

Avec le soutien, dit De Robertis (2018, p.157), il est question de restaurer ou de renforcer la confiance en soi de la personne, son auto-estime. D'après De Robertis (2018, p. 162), les interventions de soutien visent à fortifier la personne et à libérer en lui les forces susceptibles de le mobiliser afin de changer sa situation. Ces interventions cherchent à redonner une plus grande confiance en soi et une image de soi positive à la personne. Aussi, elles visent à lui apporter un soulagement qui puisse réduire son anxiété, la peur et une éventuelle culpabilité, compromettant ainsi sa capacité à prendre en main sa situation actuelle. Perlman dans De Robertis (2018, p. 162) nous apprend que dans ces interventions de soutien,

les méthodes dans la phase initiale sont : entrer en relation avec le client de façon à diminuer son inquiétude et à augmenter son sentiment de confiance et d'espoir ; l'aider à exprimer son problème et à y réfléchir en termes de situation et d'émotions propres à ce problème ; l'aider à faire le point sur les différents besoins [...].

Pour l'auteure, parler de ses difficultés et des sentiments qui y sont associées à souvent un effet libérateur et apaisant pour la personne en difficulté. En plus de cet effet apaisant, le professionnel peut grâce à ces interventions de soutien, améliorer la confiance, l'estime de soi et l'image de soi de la personne. On sait qu'une image de soi excessivement dévalorisée ne permet pas la recherche d'alternatives créatives (De Robertis, 2018, p.163). De ce fait, soutenir l'enfant en difficulté « c'est lui redonner l'espoir ». C'est aussi reconnaître en lui des compétences, des aptitudes et des forces. Conscient de ses compétences, le professionnel dans son intervention, en exprimant sa vision positive et dynamique de la situation et de la personne, devrait porter une attention particulière sur les actions déjà menées par la personne, sur ses points forts et ses ressources. Il ne devrait donc pas se concentrer uniquement sur ses difficultés.

D'après De Robertis (2018), constater avec les enfants les difficultés auxquelles ils sont confrontés et la souffrance que ces difficultés provoquent peut les aider à se sentir compris et pris en considération. Mieux encore, reconnaître les efforts qu'ils ont déjà déployés pour trouver des solutions et mettre en avant leurs aspects positifs et dynamiques les aide à avoir une meilleure image d'eux-mêmes et les rassure sur leurs capacités de s'en sortir. Demander à l'enfant quelles démarches il va entreprendre pour trouver une solution et comment il voit sa situation, lui faire comprendre que lui seul peut faire les choix qui le concernent, l'aide à fortifier son indépendance et son désir de prendre sa vie en main. S'il est vrai que lorsque l'orphelin, aux prises avec des difficultés se sent d'après De Robertis (p.162) « très seul, très différent, très vulnérable », le fait pour lui de savoir que d'autres sont dans la même situation que lui, c'est-à-dire ont aussi des difficultés, peut l'aider à être moins inquiet et à envisager des solutions avec plus de sérénité.

Selon De Robertis (2018), les membres du groupe entretiennent entre eux des relations horizontales, des relations entre pairs. D'après De Robertis (2018, p.164), dans la structure des communications diversifiée entre les différents membres du groupe, l'intervention de soutien ne relève plus de la seule compétence du professionnel. Car les membres du groupe entre eux peuvent être amenés à se soutenir, à s'encourager dans le cadre de l'expérience de groupe qu'ils partagent en tant qu'égaux. Un sentiment de solidarité et des attitudes d'entraide peuvent également se révéler entre ces membres. L'utilisation de ces sous-groupes dans la pratique sociale permet de comprendre que les interventions de soutien dans certaines circonstances ne relèvent pas de la seule responsabilité du professionnel, mais aussi de celle de chaque membre du groupe envers les autres.

La dernière forme d'intervention à aborder à ce niveau est la compréhension de soi. Selon De Robertis (2018, p.157), il est question de mieux comprendre son propre fonctionnement dans sa relation avec les autres. D'après Haines dans De Roberis (2018, p. 164),

la compréhension de soi est un processus dynamique qui ne s'arrête jamais, qui est toujours à compléter. Il concerne l'émotion aussi bien que l'intellect, et il s'agit généralement des processus difficile et douloureux car il implique la reconnaissance et l'acceptation de ces aspects de notre personnalité qu'il serait préférable de cacher et d'ignorer.

Pour l'auteure, le premier niveau d'intervention de la compréhension de soi est axé sur la compréhension dynamique du passé. Ici, on examine attentivement les expériences passées et en particulier les relations établies dans l'enfance avec les parents et les proches ou autres personnes significatives. Ces relations peuvent être source de conflits car elles réactivent des expériences du passé, plongeant ainsi la personne dans une crise. Pendant une courte période, cette crise peut permettre à la personne d'améliorer sa compréhension d'elle-même et de trouver un nouvel équilibre dans sa vie et dans ses relations. Selon Du Ranquet dans De Robertis (2018, p, 165) « la situation de crise est sans doute une période optimale pour changer, alors que les modes de fonctionnement établis depuis longtemps ont été brisés et que d'autres types de réponses sont nécessaires. »

Le second niveau d'intervention se concentre sur le présent, c'est-à-dire les problèmes actuels de la personne, notamment celui qui consiste à favoriser chez lui la compréhension de comment son propre comportement et ses attitudes influencent la réponse qu'il obtient des autres. Cette intervention nécessite les capacités d'identification et d'empathie des personnes. Ces capacités ne sont pas toujours présentes au même degré chez tous les individus. Selon Cyrulnik dans De Robertis (2018, p.165), dans l'intervention de compréhension de soi, le professionnel approfondir le concept de résilience. Celui-ci montre « la capacité des humains à surmonter, sous certaines conditions, les pires traumatismes, l'idée que la répétition n'est pas inéluctable et que de la souffrance peuvent naître la capacité et la créativité ». Il s'agit donc d'un concept qui rompt avec une vision déterministe des parcours.

2.3.1.2. Mettre en relation-créer des opportunités nouvelles

D'après De Robertis (2018, p. 194), il est question à ce niveau que le professionnel dans ces diverses interventions, élargie l'horizon relationnel des personnes, amplifie ses cadres de vie et de références et enfin lui permet d'accéder à de nouvelles expériences qui vont lui procurer enrichissement et plaisir. Au sens de l'auteure, dans la grande majorité des cas, le professionnel a à faire à des personnes sous-équipées quant à leur adaptation sociale, leurs sphères de relation et enfermer sur eux-mêmes. Pour cette raison, le professionnel intervient de manière à stimuler et à motiver les personnes afin qu'elles fassent l'expérience de nouvelles formes de vie sociale. Ayant fait cette expérience, leur participation sociale selon De Robertis (2018), peut favoriser une dynamique porteuse d'espoir de changement ainsi qu'une nouvelle image de soi plus valorisée. On peut retenir trois formes d'interventions liées aux interventions de mise en relation-créer des opportunités nouvelles, à savoir, la mise en relation, l'ouverture et découverte et l'utilisation, création et participation aux ressources de l'environnement.

Selon De Robertis (2018, p. 194), la mise en relation permet de faciliter à la personne l'élargissement de son cadre relationnel, de lui permettre un apprentissage selon ses besoins et capacités et de communiquer avec les autres. La relation que la personne entretient avec le professionnel constitue déjà une première ouverture à la mise en relation. Cette relation peut être un moyen pour l'enfant d'entrée en contact avec d'autres personnes, comme les pairs ou des personnes identiques à lui qu'il rencontre dans ses interactions sociales et avec qui il noue des liens affectifs et des communications significatives. Ainsi, en tant que partie intégrante du groupe, la personne en difficulté peut vivre avec d'autres membres du groupe. Avec eux, il peut enrichir ses expériences qui par la suite vont lui procurer plaisir et satisfaction.

La deuxième forme d'intervention renvoie aux interventions d'ouverture et de découverte. Selon De Robertis (2018), celles-ci visent à stimuler la personne à explorer en elle-même et dans son environnement, d'autres possibilités, forces, personnes et groupes, d'autres expériences jusque-là pas encore soupçonnées ou méconnues. Grâce à l'intervention d'ouverture au sens de l'auteure, la personne peut découvrir des capacités cachées auxquelles on ne s'attendait pas, telles que des capacités artistiques (chant, peinture, théâtre, musique) et des capacités intellectuels (lecture, écriture, langues). Le professionnel dans cette intervention d'exploration et/ ou découverte accompagne et facilite l'accès de la personne aux groupes. Il stimule aussi en elle l'envie de découvrir et de connaître son environnement. On peut donc dire que cette forme d'intervention que l'éducateur met en œuvre auprès de l'enfant l'encourage à s'ouvrir aux autres et à avoir un regard sur lui-même et sur son environnement. Etant amené à

découvrir d'autres possibilités et des choses nouvelles, l'enfant peut participer à cette vie sociale découverte.

Les interventions d'utilisation, création et participation aux ressources de l'environnement constituent la troisième forme d'intervention. Avec cette forme d'intervention, d'après De Robertis (2018), il ne s'agit plus d'informer la personne de ce qui existe et de l'inciter à découvrir son environnement social. Mais de la stimuler à y participer activement, à être reconnue par ses camarades ou amis et à participer à la vie sociale. Cette participation de la personne aux groupes sociaux renforce, améliore son image de soi et permet à de nouvelles capacités d'émerger chez elle. On peut alors noter chez De Robertis (2018, p. 197) que : « le développement des capacités et des dynamismes des individus renforce leur participation constructive et efficace aux groupes sociaux ».

2.3.1.3. Structurer une relation de travail

D'après De Robertis (2018, p. 197), les interventions visant à structurer une relation de travail avec la personne ont pour objectif de mener à bien le changement que l'on souhaite opérer. La structuration de cette relation relève de la responsabilité du professionnel, du fait d'un accord entre lui et la personne lors du contrat. Selon Fustier cité dans Paul (2009, p.20), avec le contrat, la relation devrait être pensée en termes d'équilibre. On distingue dans ce cadre trois formes d'intervention qui tentent de structurer une relation d'aide à savoir, la structuration dans le temps, l'utilisation de l'espace et la focalisation sur des objectifs précis.

Avec la structuration dans le temps, on peut retenir que le temps selon De Robertis (2018, p.198), est essentiel dans l'intervention avec la personne pour « apprivoiser et construire la relation ». Ce temps est organisé par le professionnel qui en est responsable. Il planifie ce temps en fonction des besoins de celui ou ceux qu'il accompagne et de la manière avec laquelle il organise son travail personnel. Durant cette période, il devrait respecter le rythme de travail de la personne et s'en servir comme levier de changement. Aussi, définir avec la personne la durée des rencontres, la cadence des rencontres qui peuvent varier selon la situation. D'après De Robertis (2018), cette intervention ne peut se poursuivre indéfiniment. Le professionnel devrait être capable d'assurer la continuité de l'action afin de construire le chemin du changement.

La deuxième forme d'intervention est l'utilisation de l'espace. En tant qu'intervention visant à structurer la relation de travail, le choix du lieu de la rencontre du professionnel avec la personne exerce une influence directe sur la relation établie entre eux (De Robertis, 2018, p. 199). L'espace de travail où se déroule la rencontre entre ces deux acteurs sociaux a une

signification et un impact différents sur la relation. Dans le cadre de cette étude, la rencontre a eu lieu au sien de l'institution, qui est le lieu de vie habituel des orphelins, un territoire qu'ils connaissent bien et donc ils ont un réel pouvoir sur cet espace qui est le leur. En tant que son cadre de vie, l'enfant s'approprie ce lieu. L'appropriation de cet espace par l'enfant est un phénomène normal qui l'aide à sa constitution et à son développement.

La focalisation sur les objectifs précis du travail est la dernière forme d'intervention pour ce qui est de structurer une relation de travail. Selon Laviolette et Rey cités dans De Robertis (2018, p. 200), se focaliser sur les objectifs de travail, définir des buts à atteindre et les tâches à accomplir est une façon de structurer une relation de travail avec la personne. D'après l'auteure, les objectifs de changement sont définis avec la personne en fonction de sa situation et de ses souhaits. La personne étant confrontée à de nombreux problèmes, à des difficultés dans plusieurs secteurs de sa vie, il est donc avantageux que le professionnel choisisse un problème spécifique sur lequel il va mener son intervention. Ce problème particulier devrait être celui que la personne en difficulté considère le plus important. Il est essentiel que le professionnel concentre tous ses efforts de changements sur cet aspect. Toutes ses interventions devraient se centrer sur le but à atteindre.

2.3.2. L'intervention indirecte

D'après De Robertis (2018, p. 203), les interventions indirectes sont celles qui ont lieu en l'absence de la personne, en dehors de sa participation active et directe. Dans ce type d'intervention, considérée comme un complément essentiel aux interventions directes, le professionnel seul est acteur. Il agit pour la personne en difficulté, mais pas en présence de cette personne. Il n'est pas question ici d'une relation de face-à-face entre les deux acteurs de la relation. Chaque institution ayant ses propres exigences, les formes d'intervention ci-dessous vont varier d'une institution à l'autre. De toutes les interventions indirectes définies par De Robertis (2018, p. 204) à savoir, l'organisation et la veille sociale, la conduite de projets en travail social avec des groupes, l'intervention sur l'entourage de la personne et la collaboration entre travailleurs, seule l'intervention sur l'entourage de la personne va être abordée dans le cadre de cette étude. C'est cet entourage de l'enfant orphelin qui est propice pour la compréhension de son vécu ou de la situation.

2.3.2.1. L'intervention sur l'entourage de la personne

Il est question ici que le professionnel rencontre des personnes faisant partie de l'entourage de l'enfant. Cette intervention sur l'environnement de l'enfant vise à modifier sa

situation externe, à élargie son champ relationnel et à changer l'attitude des personnes à son égard. Selon De Robertis (2018, p.224), l'entourage de l'enfant dans lequel le professionnel va intervenir comprend des personnes significatives dans « l'aire relationnelle de proximité » de celui-ci. Comme ces personnes significatives ne sont pas les seules personnes dans cette aire relationnelle, on peut y ajouter les groupes de pairs, l'institution (scolaire), auxquels l'enfant appartient et où il est inséré. Sont de ce fait considérés comme faisant partie de l'intervention sur l'entourage de l'enfant, les interventions auprès des personnes significatives et l'intervention en réseau.

Les personnes significatives constituent la première forme d'intervention sur l'entourage d'un enfant. Ces personnes peuvent être des proches, tels que les amis, des parents et les membres de la famille élargie. On peut également noter les personnes qui appartiennent à des institutions avec lesquelles l'enfant est en relation, comme l'école. Selon De Robertis (2018), il s'agit des personnes qui sont capables d'apporter à l'enfant, un élargissement de sa sphère de relation sociale, une adaptation sociale plus riche et plus satisfaisante dans le tissu social, de l'aide, du soutien, de la compréhension, et donc une attitude solidaire envers lui.

Selon De Robertis (2018, p. 225), de nombreux problèmes scolaires des enfants sont causés par le rejet de telle ou telle personne ou famille. Ce qui permet avec les interventions sur leur entourage, de tenter de corriger d'anciens conflits ; conflits qui ont abouti à une rupture plus ou moins complète de relations. Si dans certains cas le professionnel peut se passer de son intervention auprès des personnes significatives, alors on peut comprendre que son intervention directe auprès de l'enfant qu'il accompagne a permis à celui-ci de rétablir ou de modifier son adaptation sociale et ses relations avec son milieu (relation avec la famille, les amis et les camarades de classe). L'intervention que le professionnel fait auprès de ces personnes lui permet de réduire la distance sociale entre elles et l'enfant.

La seconde forme d'intervention sur l'entourage de l'enfant porte sur l'intervention en réseau. Le réseau favorise la libre circulation des échanges. La spécificité de cette intervention en réseau repose sur une synergie entre différentes personnes. Selon De Robertis (2018, p.228), un réseau social est « un ensemble de personnes en relation ». Ces personnes entretiennent des relations directes, des liens simplifiés et informels, leur permettant de joindre les autres sans attente et sans hiérarchie. Dans cette approche en réseau, la réalité sociale au sens de l'auteure, est analysée comme « un ensemble de réseaux primaires et secondaires ». Les réseaux primaires selon De Robertis (p. 227), sont « les personnes qui se connaissent et entretiennent des liens

affectifs, relationnels positifs ou négatifs, non obligatoires et basés sur des affinités et des proximités ». On peut citer ici les liens familiaux, de voisinage, de travail et de loisir.

Quant aux réseaux secondaires, ils sont constitués d'institutions sociales qui ont une existence officielle et réglementaire. Ils sont structurés pour offrir des services particuliers (école, service social, hôpital, association). Ces types de réseau nécessitent une forme de fonctionnement dynamique. Ce travail de dynamisation des réseaux primaires et d'articulation avec les réseaux secondaires est effectué par le professionnel en collaboration avec la personne concernée. D'après Odeye-Finzi dans De Robertis (2018, p. 228), « il s'agit d'identifier leur système de relations. L'objectif est, de plus, de faire émerger des relations "oubliées" et de les réactiver. Le système de relations représente un système ressource ». On peut alors dire au sens de l'auteure, que la pratique réseau aide à identifier le système de relations et la dynamique qui peut être activée dans la recherche de solutions.

2.4. LES TECHNIQUES D'INTERVENTION PSYCHOÉDUCATIVE

D'après Landry (1996, p.87), les principaux moyens utilisés par les professionnels sont les techniques d'intervention. Celles-ci font allusion selon l'auteur, à « des procédés particuliers constitués d'attitudes, de gestes, de paroles et d'actions ». Il existe différentes techniques d'intervention. Chaque auteur ou praticien, en fonction de ses propres expériences auprès des personnes, applique les techniques les plus pertinentes à son domaine d'intervention. L'éducateur dans son action, choisit parmi cette multitude de techniques, celles qu'il juge appropriées pour atteindre son objectif. Pour Landry (1996), le choix de ces techniques d'intervention, idéalement fondé sur les caractéristiques et les besoins de la personne en difficulté, peut aussi provenir de la personnalité de l'éducateur, des approches théoriques auxquelles adhère l'éducateur, de l'orientation de l'environnement ou des besoins du moment. Dans cette partie vont être abordés les techniques liées à l'approche humaniste, la technique de recadrage, les promesses et récompenses et la technique du regroupement.

2.4.1. Les techniques liées à l'approche humaniste

Entre dans les techniques liées à l'approche humaniste évoquées par Landry (1996, p.265), l'efficacité humaine. Ces techniques reposent sur le fait qu'en pratique, les éducateurs proposent souvent des solutions toutes faites aux personnes en difficultés, qui ne sont plus en mesure d'améliorer par elles-mêmes leur degré d'autonomie.

2.4.1.1. L'efficacité humaine

On sait que la personne en difficulté qui aspire à l'autonomie devrait être capable de prendre des décisions par elle-même. Pour ce faire, en privilégiant la communication interpersonnelle, la technique de l'efficacité humaine permet « à la personne en difficulté de trouver elle-même les solutions à ses difficultés et les réponses à ses questions » (Landry, 1996, p.265). Cette technique favorise ainsi l'expression des sentiments et des besoins, grâce à l'emploi du message « je ». Le dialogue et la discussion permettent ici aux deux parties présentes de se mettre d'accord en cas de mésentente ou d'incompatibilité entre leurs besoins.

2.4.2. La technique de recadrage

D'après Faulx (2006, p.379), recadrer signifie « modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation ou le point de vue selon lequel elle est vécue en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien, sinon mieux, "aux faits" de cette situation dont le sens, par conséquent, change complètement ». Le recadrage est aussi « tout ce qui modifie pour une famille son modèle de représentation de la réalité » tout en favorisant une vision positive. Loin de remettre en question le monde de l'enfant, le recadrage est « une modification du sens donné à une situation, et non des éléments concrets qui la composent ». Il ne s'agit donc pas au sens de l'auteur, d'agir sur les choses, mais de les éclairer de manières nouvelles. Ce qui revient à dire que, lors de l'intervention, le professionnel est appelé à s'imprégner de la vision du monde de l'enfant. Il convient qu'il saisisse les façons de comprendre de l'enfant, en tenant compte de ses raisons, attentes, opinions et des hypothèses de l'enfant dont il cherche à modifier la situation.

Le but du recadrage selon l'auteur, est de changer de comportement. D'après Monroy cité dans Faulx (2006, p.378), il est question de « déstabiliser les représentations, mais non de déstabiliser les personnes elles-mêmes ». Monroy dans Faulx (2006, p.380) utilise le recadrage « sous la forme d'un ensemble de questions et de réflexions qui vont activer une dynamique d'élaboration d'une nouvelle réalité perçue se faisant en construction avec l'intervenant ». Il est important pour le professionnel lors d'une intervention, d'opérer un changement de perspective pour ouvrir le champ des possibles. D'ailleurs, selon l'auteur (p.380), le recadrage contribue à ouvrir de nouveaux horizons pour changer le point de vue de la personne. Pris comme processus, le concept de recadrage constitue un point commun à toute démarche de changement dans une perspective systémique.

Avec la technique de recadrage, ce qui est vécu selon Faulx (2006, p.381) « en termes de souffrances, de préoccupations, de peurs, d'angoisses, de perturbations physiques et psychologiques, peut amener les personnes à « oublier » qu'il n'en a pas toujours été ainsi ». D'après Faulx (2006, p.379), si cette technique vise à modifier les représentations et à changer le regard d'une personne sur sa situation, c'est pour l'amener à adopter d'autres comportements et surtout l'aider à mettre de côté des efforts inutiles.

2.4.3. Les promesses et récompenses

Selon Renou (2005, p.328), les promesses et les récompenses « constituent un stimulant qui vise à moyen terme, à faire découvrir le plaisir de la conduite en soi ». Cette technique consiste à montrer à l'enfant de manière concrète que ses efforts sont reconnus et il reçoit une satisfaction ou une joie en échange de ce comportement approprié. D'après l'auteur, les promesses et récompenses s'apparentent à l'établissement d'une sorte de contrat. On promet une récompense à l'enfant en retour d'un service quelconque qu'il va rendre. La réussite de l'utilisation de cette technique nécessite que le sujet soit capable de faire le lien, au fil du temps, entre l'acceptation du comportement et la promesse de récompense. En d'autres termes, il devrait être capable de percevoir et d'accepter le délai entre le comportement et la possibilité de recevoir une récompense, afin que lorsque la satisfaction est reçue, il puisse en saisir la logique.

Il est donc crucial que les récompenses aient une réelle signification liée au comportement. Elles ne devraient pas dépendre des aléas des situations éducatives ou d'une décision éducative arbitraire prise à un moment donné. Selon Renou (2005, p. 329), cette technique présente l'inconvénient potentiel de provoquer de la jalousie, de la frustration, des incompréhensions, des sentiments d'injustice et des impressions de favoritisme au sein d'un groupe. Les éducateurs devraient offrir des récompenses sans accord contractuel préalable et, parfois, même lorsque le comportement n'atteint que partiellement ce qui est souhaité.

2.4.4. Le psychodrame

D'après Borgy (2014, p.24), le psychodrame est une technique conçue par Moreno selon laquelle « nous jouons des rôles dans la vie et nos difficultés proviennent de l'inadéquation des rôles avec les situations ». Le psychodrame aide la personne à explorer son passé, à comprendre et à exprimer ses émotions, à développer sa créativité, à renforcer son estime de soi, à modifier son comportement et à améliorer la communication. C'est en mettant en scène les interactions avec les autres que l'enfant apprend à mieux communiquer ses besoins et à comprendre ceux

des autres. Selon Borgy (2014), le « théâtre spontané » mis en jeu ici permet à l'éducateur d'être à l'écoute de l'inconscient de l'enfant (élève) et une prise de consciences des différents rôles.

L'auteur nous apprend que c'est à travers son écoute que l'éducateur permet que le lien retrouvé dans le jeu soit référé dans la relation transférentielle (actualisation des relations passées). Ainsi, poursuit Borgy (2014, p.24), la « scène déjà vécue ou rêvée, imaginée, fantasmée, etc. sera par le jeu, représentée ». À travers cette représentation qui est mise en scène, l'enfant peut exprimer les émotions liées à cette mise en scène, ce qui va l'amener à créer un nouveau lien entre affect et représentation. Dans la mise en scène, les scénarii joués appartiennent aux acteurs en interaction avec les autres. Il peut y avoir ici une réactualisation du passé dans le présent grâce à l'intensité de la dramatisation

Le psychodrame étant un travail de groupe, ce groupe est à la fois un support et un antagonisme à l'individualité de chaque participant à la scène. D'après Borgy (2014, p.27), « le cadre groupal constitue le contrat qui définit le pourquoi on est ensemble ; il contient, organise et maintient les liens entre les différentes instances et éléments psychiques qui circulent entre les personnes ». Le milieu de vie des enfants qui est dans le cadre de cette recherche l'orphelinat, contient les émotions des orphelins et devient pour eux un espace de cohésion, d'organisation et de pare-excitation du Moi. Dans le cadre du psychodrame « individuel de groupe »,

il peut arriver que les psychodramatistes proposent à certains moments de la vie du groupe un « psychodrame de groupe ». Dans ce cas, c'est le groupe qui invente une histoire qui n'est pas explicitement reliée à une histoire réelle particulière d'un membre du groupe. Le groupe se projette dans cette histoire, il se met en scène lui-même et chacun y joue un rôle d'individu par rapport au groupe (Borgy, 2014, p.25).

Dans ce psychodrame « individuel de groupe », il y a une prise en compte de la vie du groupe en tant que tel. Selon l'auteur, l'objectif de ce travail individuel en groupe est de permettre aux enfants qui n'expriment verbalement leur ressentis qu'avec de grandes difficultés, de parvenir à exprimer leurs émotions ou affects grâce à la mise en scène de situations rapportées. D'après Borgy (2014), l'analyse des interactions au sein du groupe permet d'améliorer la dynamique collective, tout en offrant à chaque membre une meilleure compréhension de soi. Ce travail individuel en groupe devrait donc donner à chaque participant

un fort sentiment d'appartenance au groupe, qui va modeler sa perception de ce groupe, voire de la société dans son ensemble.

2.4.5. Le jeu de rôle

Le jeu est un concept polymorphe, caractérisé par un ensemble de règles et d'action visant le plaisir et l'amusement. Selon le dictionnaire Larousse cité dans Furlan (2018, p.4), le jeu est « une activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles du joueur tout comme l'adresse, l'habileté et le hasard ». Jouer c'est donc « vivre pour le plaisir de vivre » (Mauriras-Bousquet repris dans Furlan, 2018). L'auteur énumère deux catégories principales de jeux susceptibles d'être utilisés en classe à savoir, les jeux d'émulation et les jeux de simulation. On va s'intéresser dans le cadre de cette étude aux jeux de simulation, précisément aux jeux de rôle.

D'une manière générale, les jeux de simulation reproduisent une activité ou une action dans divers environnements. Furlan (2018, p.5) définit le jeu de rôle comme « une situation ludique où le joueur s'incarne dans un personnage fictif ou historique » Il s'agit d'un « jeu pédagogique » qui d'après Natanson et Berthou cités dans Furlan (2018, p.4) renvoie à « une activité pédagogique décidée par un enseignant, comprenant un ensemble de règles créées par le professeur en fonction de ses objectifs pédagogiques d'une part, et des ressorts spécifiques du jeu qui fera qu'il soit ou non jouable d'autre part ». Dans une situation enseignement-apprentissage, ces jeux permettent aux enseignants de personnaliser leurs pratiques, tout en créant des expériences d'apprentissage uniques et adaptés à chaque élève.

Ce jeu pédagogique est organisé en groupes restreints (trois à cinq élèves maximum) et privilégie la collaboration qui semble de nature à construire des acquis de qualité. L'auteure fait alors des jeux un « puissants supports à la mobilisation de savoirs et savoir-faire ». Dans le cadre scolaire selon Berthou et Natanson cités dans Furlan (2018), le jeu de rôle peut être un support aux élèves dans l'acquisition des connaissances et/ou compétences. Au cours du jeu, les élèves sont invités à se placer dans des rôles, historiques ou non, différents de celui que leur confère leur quotidien. En tant qu'activité, le jeu de rôle permet aussi d'encourager les élèves à travailler de façon autonome et en collaborant au sein d'un groupe restreint.

Arnaud et Mehdi cités dans Furlan (2018, p.10), se sont intéressés à l'usage pédagogique du jeu de rôle auprès de jeunes en situation d'échec scolaire. Pour ces auteurs, la prise de distance qui se produit entre le « moi » individuel de l'élève et la personnalité qui se révèle au travers du personnage qu'il incarne peut être exploitée de manière positive. Le jeu de rôle

propose aux jeunes un cadre où ils peuvent donner vie à des personnages fictifs, créer de toutes pièces. Ceux-ci évoluent dans un cadre imaginaire et le « maître du jeu » sert de guide ou de catalyseur.

2.5.LE CONCEPT DE PSYCHOÉDUCATION

Le concept de psychoéducation dérive de l'association de deux termes : "psychologie" et "éducation". Selon Redl et Winemann ; Bettelheim; Mailloux et Guindon cité dans Renou (2005, p.29), le volet « psychologique » de cet concept vise à répondre aux besoins des jeunes en difficultés au sein de l'environnement institutionnel. Le volet « éducation » quant à lui, cherche à répondre au phénomène des jeunes en difficultés. Dufour et al., (1992), définissent la psychoéducation comme une approche qui combine les efforts de la psychologie et de l'éducation.

Selon Dufour et al. (1992, p.30), l'aspect psychologique qui y est associé prend tout son sens dans « la recherche de la connaissance de soi par l'identification des causes ayant pu orienter la conduite d'une personne et des obstacles intérieurs à son équilibre ». De l'éducation, dit Gendreau dans Dufour et al., (1992) l'action éducative « prend principalement son sens dans des actions visant à faire découvrir à l'individu ses valeurs, celles des autres et celles de l'environnement, en même temps que les moyens de donner du sens à son existence et à l'univers et de s'adapter à lui-même et au monde externe ». D'après Dufour et al., (1992, p. 33), l'éducateur devrait amener l'enfant à croire en sa valeur et en ses capacités à résoudre des problèmes et à créer des solutions. Sans une confiance solide et durable en ses compétences, l'enfant va être amené à douter de lui-même, à abandonner, à se replier, à se marginaliser et à renoncer à son autonomie. Une fois cette confiance acquise, l'enfant se sent aimé. Il peut ainsi créer des liens et se sentir appartenir au groupe.

2.6. LE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT

Cette rubrique porte sur les points suivants : le concept d'accompagnement, qu'est-ce que l'accompagnement éducatif, les caractéristiques d'un accompagnement éducatif, l'accompagnement en fonction des besoins, l'accompagnement et médiation, l'accompagnement comme projet et l'accompagnement individualisé.

2.6.1. Le concept d'accompagnement

Le concept d'accompagnement est apparu au milieu des années 1980 dans le travail social. D'après Paul (2009), ce secteur a été l'un des premiers à utiliser le terme accompagnement à des fins professionnelles. Cette notion a évolué au sens de Boudot dans De

Robertis (2018), à partir de différentes politiques sociales. Son émergence remonte au rapport Wresinski sur la grande pauvreté en 1987. D'après Paul (2009, p.17), la terminologie utilisée pour décrire cette démarche a changé au fil des années. On passe ainsi de l'assistance (au 19^e siècle), à l'aide et la protection (de 1904 à 1930), au suivi (entre 1930 et 1945), à la prise en charge (de 1946 à 1970), puis de l'approche globale au concept d'intervention (entre 1970 et 1985) et finalement à l'accompagnement à partir de 1985.

Les mots n'étant jamais neutres, tous ces termes représentent un intérêt de positionner la distance à l'autre. Ainsi, selon Paul (2009), la « prise en charge » traduit la gestion en extériorité des besoins de l'être humain, conçue comme objet. Quant au « suivi », il évoque le maintien de la subordination d'un lien contrôlant, émancipant, toujours en extériorité. Enfin, avec l'« accompagnement », le professionnel incite la personne à passer d'une position de prise en charge à celle de sujet acteur. D'après Gagnon et al., (2011, p.91), le mot « accompagnement » s'est répandu et est devenu populaire.

Au sens des auteurs, c'est dans le domaine des soins de santé que l'on a commencé à parler d'accompagnement, celui-ci désignant « ce qui excède les traitements et contribue au bien-être » (p.95). Selon De Robertis (2018, p.167), ce terme fait également référence à compagnon et copain, utilisés pour désigner « les liens de proximités entre les personnes ». A la question de savoir pourquoi le terme accompagnement apparaît-il dans les différents textes de politique sociale ? Paul dans De Robertis précise ce qui suit :

certes l'accompagnement est contemporain du délitement du lien social, mais, sur le terrain, il répond à deux types d'exigence : la préoccupation d'un public désaffilié, désorienté, censé être autonome ou capable de le devenir, et l'injonction de performance, d'excellence et d'efficacité toujours plus grande d'une classe dirigeante.

La racine latine du concept d'accompagnement est « ad » qui veut dire mouvement et « cum panis » qui signifie « avec pain ». L'accompagnement en latin signifie « celui qui mange le pain avec ». Selon Gagnon et al., (2011), ce concept en anglais est défini par le mot « care », qui signifie « l'attention portée à autrui, le soutien morale et psychologique, l'aide aux activités de la vie quotidienne telles que se nourrir, se laver, s'habiller ou se déplacer ». On va aussi parler d'accompagnement au sens de Gagnon et Marche cités dans Gagnon et al., (2011), dans

des « pratiques d'entraide » (self-help) et de soutien, en mettant particulièrement l'accent sur la connaissance de soi, l'expression de la souffrance de l'autre, ainsi que sur le contrôle que la personne doit retrouver sur sa vie après un bouleversement.

Selon Odier (2012), accompagner exige une grande délicatesse et beaucoup d'attention. D'après Paul (2009, p.16), l'accompagnement participe au changement. Selon Boutinet dans Paul (2009, p.36), l'accompagnement au changement n'est plus seulement lié à la situation individuelle de la personne, mais aussi aux dispositifs collectifs : ce qui est en cause n'est plus l'autonomie de la personne, mais la constitution ou la préservation du lien social. « L'adhésion de la personne accompagnée est une condition de possibilité de toute forme de relation d'accompagnement » (p.17), où se réalise le projet de la personne et les conditions de son adaptation sociale. Aujourd'hui, Gagnon et al., (2011), font de l'accompagnement non plus seulement les soignants et psychothérapeutes, mais aussi un ensemble d'intervenants œuvrant auprès de publics variés.

La popularité du mot accompagnement semble de prime à bord renvoyer à ce que l'on peut appeler le rejet de la « prise en charge », car l'accompagné loin d'être passif, est actif. De ce fait, le mot « accompagnement » qualifie selon Gagnon et al., (2011, p.90) « des pratiques d'intervention » auprès de différents publics (sans abris, élèves en difficultés, orphelins, immigrants, malades etc.), dans des secteurs aussi divers, à l'instar de l'éducatif, de la formation et de l'insertion au travail (Gagnon et al., 2011 ; Paul 2009). Selon Laurin ; Autès cités dans Gagnon et al., (2011, p. 91), il ne s'agit plus de « faire à la place » de la personne, de considérer la personne comme un « ayant droit » d'après Fustier dans Gagnon et al., (2011, p.92) ou un bénéficiaire, mais lui permettre de prendre davantage le contrôle sur sa vie, en la soutenant dans ses efforts pour trouver son propre chemin.

Le recours au mot « accompagnement » pour désigner au sens de Gagnon (2011, p.108), plusieurs pratiques témoigne de la place qu'occupe la subjectivité dans l'intervention sociale. En travail social dit De Robertis (p. 168), l'accompagnement social est considéré comme l'une des fonctions de l'intervention sociale d'aide à la personne (ISAP). Bouquet et Garcette repris dans De Robertis (2018, p. 168), définissent le contenu de cette fonction dans les termes suivants :

l'accompagnement social vise à aider les personnes en difficultés à résoudre les problèmes générés par des situations d'exclusion, et à

établir avec elles une relation d'écoute, de soutien, de conseil et d'entraide, dans une relation de solidarité, de réciprocité et d'engagement de part et d'autre.

Selon De Robertis (2018), cette fonction d'accompagnement implique un concept de proximité et de présence qui nécessite d'être côte à côte, d'être avec et de soutenir l'autre, un concept de participation active de l'enfant dans lequel on l'accompagne dans la voie qu'il s'est lui-même tracée, dans son libre choix. Aussi, une idée de mouvement dans laquelle l'enfant est en train de se développer, voire en devenir et l'on cherche avec lui comment y parvenir. Elle implique également une notion d'individuation dans laquelle chaque personne est différente et chaque situation unique, une idée de passage, de temps limité, de moment partagé, mais de séparation après évaluation du chemin parcouru (Equipe Heliokos dans De Robertis (2018, p. 169). Au vu de ces différentes définitions du concept d'accompagnement, Gagnon et al., (2011, p.94) distinguent six dimensions par lesquelles les pratiques d'accompagnement s'apparentent ou se distinguent, à savoir, le souci de l'autre, l'individuation de la relation, l'approche globale, le travail sur soi, l'autonomie et l'intégration sociale.

Deux dimensions des pratiques d'accompagnement apparaissent dans le discours des éducateurs à savoir, le souci de l'autre et l'individuation de la relation. Le souci de l'autre est la première dimension qui ressort sur la manière d'intervenir d'après Gagnon et al., (2011, p.96). Il concerne l'attention que l'on porte à cette personne. Il s'agit ici « d'être présent pour ne pas laisser la personne mourir », d'écouter et d'être attentif à ses besoins, de s'intéresser à ce qu'elle est. À partir de là, accompagner au sens des auteurs, devient « contrer la solitude et l'indifférence ». Le contraire de l'accompagnement c'est l'indifférence et l'indistinction. Cette dimension met en avant l'attention à autrui et est étroitement liée à l'individualisation de l'aide qui est la deuxième dimension identifiée par les auteurs. D'après Gagnon et al., (2011, p.96), avec l'individualisation de la relation, le mot accompagner signifie « vouloir traiter chaque personne comme un être unique, en fonction de ses goûts, de ses désirs et de sa situation personnelle ». Ce qui exige sur le plan des moyens

de connaître la personne, de l'écouter et de la faire parler, d'être attentif à ses demandes, de ne rien lui imposer, de s'adapter à sa condition physique, et aussi à sa situation familiale, ce qui implique soit s'effacer

en présence de la famille, soit se faire présent dans le cas d'absence de proches.

A ces deux dimensions, on peut ajouter l'approche globale, qui prend en compte de l'intégrité de la personne, de sa vie, de son parcours, et celle du travail sur soi qui permet aux deux acteurs de l'interaction d'éprouver ce qui donne à la vie son sens et sa valeur. Selon les répondants qui se sont entretenus avec Gagnon et al., (2011, p. 105), ces quatre des six dimensions permettent de qualifier une intervention d'« accompagnement ». A partir de là, on peut dire d'après les auteurs que, « l'accompagnement désigne une sorte d'idéal de l'intervention. » Mais un idéal particulièrement exigeant, tant pour l'accompagné qui au sens de Gagnon et al., (2011) est invité à réaliser un retour sur soi, à raconter son histoire, à considérer sa situation et ses difficultés dans leur ensemble comme indésirables et vouloir en sortir, à s'autodiscipliner, à reprendre confiance et à se transformer, que pour l'intervenant qui devrait afficher les bonnes attitudes, trouver des solutions adaptées aux situations, sans compter ses heures et ne jamais préjuger les résultats de son intervention.

La posture adoptée dans cette étude lie l'accompagnement à la vie quotidienne, mêlant l'accompagnement dans le contexte de décès d'un parent, et donc l'accompagnement psychologique et éducatif des enfants orphelins. Cet accompagnement prend donc en compte trois niveaux interreliés et interférant, énoncés par Haeuw et Poisson cités dans Paul (2009) à savoir, le niveau des acteurs (micro), celui des dispositifs (méso) et celui du système (macro). Cette inscription « dedans-dehors » autorise une marge de manœuvre ou de créativité, c'est-à-dire que le professionnel de l'éducation n'est ni entièrement asservi aux commandes institutionnelles, ni exclusivement dépendant aux besoins singuliers de la personne accompagnée.

2.6.2. Qu'est-ce que l'accompagnement éducatif

D'après Gagnon et al., (2011), le contexte de l'enseignement n'est pas exempt de l'usage du mot accompagnement, dans la mesure où la pédagogie prend actuellement la forme de l'accompagnement. Pour ce faire, l'accompagnement va être conçu dans ce cadre comme une pratique éducative. À ce titre, il met l'accent sur la personne en difficulté, le respect mutuel et la coopération entre les acteurs de l'institution. Selon Cauvier et Desmarais (2013, p. 48), l'éducateur peut « remplir une fonction en tant que pratique éducative ». L'enfant qui est appelé à construire ses propres connaissances, avec l'aide d'un adulte, devient ainsi l'auteur de son

propre développement. Il va avec l'aide de l'éducateur, mobiliser ses propres ressources de compréhension, de mémorisation et de réflexion pour être autonome dans l'appropriation des savoirs. Les auteurs nous apprennent que, ce qui est finalement recherché chez l'enfant, c'est l'appropriation du savoir.

D'après Gagnon et al., (2011, p.98), « il ne s'agit pas seulement de trouver la manière de transmettre un savoir et d'en vérifier l'acquisition, mais de soutenir un élève pour l'aider à traverser une période difficile et à réussir sa scolarisation malgré ses problèmes ». Pour les auteurs, dans ce contexte d'enseignement, la confiance est le maître mot de l'accompagnement. L'élève devrait reprendre confiance en lui, en ses capacités, s'il veut se donner les moyens de s'en sortir et fournir des efforts nécessaires pour réussir. Bien plus, redonner confiance en l'enfant n'est pas chose facile. Ceci est au sens de Gagnon et al., (2011, p.102), parfois long, difficile et toujours fragile. Aussi, dit Gagnon et al., (2011, p.98), l'élève devrait avoir confiance en l'éducateur pour accepter l'accompagnement et l'encadrement. Ce qui signifie au quotidien pour l'éducateur, de laisser les enfants travailler en petits groupes pour qu'ils se sentent moins intimidés, s'intéressent à ce qui les intéresse. Aussi, qu'il met les enfants dans des situations d'échec pour ne pas les décourager et les « aider à se tenir debout ».

Dans cette démarche qui consiste notamment à aider l'enfant à se tenir debout, l'accompagnateur d'après Cauvier et Desmarais (2013), passe d'une logique d'expertise tournée vers l'action, à une logique d'autonomisation centrée sur la personne. Danancier dans Paul (2009, p.19), partage également le même avis avec les auteurs. D'après cet auteur, la fonction apprenante de l'accompagnement social vise l'interaction humaine avec des situations conçues dans une perspective éducative, avec pour champ les compétences générales liées à l'autonomisation. L'éducateur qui se soucie de l'élève peut aller vers lui, entendre ce qu'il a à dire, lui prêter attention. Un éducateur interrogé par Gagnon et al., (2011, p. 99), fait comprendre que la démarche devrait être individualisée et opérer en proximité. Ce qui peut permettre « de travailler au plus près de chacun » des élèves. De plus, il est important d'identifier les élèves en difficulté, de repérer ce qui fait problème chez eux et les place en situation d'échec. Les éléments faisant problème chez l'enfant selon les auteurs sont entre autres, le manque de confiance, d'intérêt, de concentration ou d'organisation.

D'après Cauvier et Desmarais (2013), l'accompagnement en tant que pratique éducative se caractérise par une double dimension : la dimension relationnelle et la dimension des contenus. Penser l'accompagnement éducatif dans ces deux dimensions, revient à « promouvoir simultanément les dimensions cognitives, affectives et identitaires de l'éducation. Ici,

l'accompagnement s'inscrit dans un espace-temps précis. Selon Desmarais cité dans Cauvier et Desmarais (2013, p.49) penser l'accompagnement dans une temporalité spécifique, c'est « le penser en tant que processus, en prenant en compte le déroulement de l'accompagnement, les capacités auto transformatrice des sujets et en cherchant à construire un mouvement qui va se poursuivre dans le temps ».

On peut dire que l'accompagnement a une visée d'intégration sociale, voire d'adaptation sociale en vue de l'épanouissement et le bien-être de la personne accompagnée. Selon Gagnon et al., (2011, p. 104), la réussite de cette adaptation sociale nécessite pour la personne, l'intégration de certaines normes spécifiques à la communauté. La plus importante parmi elles est de terminer sa scolarité, ce qui amène l'éducateur à aider progressivement l'enfant à changer pas à pas, « par touches successives », afin d'être en mesure de mettre toutes les chances de son côté. Le professionnel rebutant la coercition, est favorable à la fois au consentement et à la soumission. Le but étant de convaincre et non d'obliger.

2.6.3. Caractéristiques d'un accompagnement éducatif

Le travail éducatif « ne se fait pas tout seul », il n'est pas une vue de l'esprit. D'une part, il mobilise chez les professionnels le déploiement de ressources dans des situations nécessairement singulières et souvent marquées par l'incertitude. Et, d'autre part, il repose sur la répartition de ces ressources et un accomplissement nécessairement collectif (Filliettaz et Zogmal, 2020). Selon Danancier (2011, 10) le projet d'accompagnement est un ensemble de capacités spécifiquement humaines à savoir, les capacités intellectuelles et les capacités psychologiques.

2.6.3.1. Capacités intellectuelles

D'après Danancier (2011, p.10), les capacités intellectuelles mettent en évidence des attitudes progressives de distance, qui permettent à l'éducateur de construire progressivement des relations stables et durables avec les enfants. L'objectif de l'éducateur est d'encourager une personne active, censée être toujours à la recherche d'activité ou d'informations. Avec les capacités intellectuelles, l'enfant n'est plus influencé et déterminé par les phénomènes de l'environnement, mais il est capable de tenir des attitudes progressives de distance et de décentration. L'éducateur est donc l'interface des relations entre un individu et le registre complexe des réalités internes et externes qui enveloppent son existence. En tant que « moteur du groupe » au sens de Gendron (2011), l'éducateur devrait avoir la capacité de proposer des méthodes de travail efficaces et de définir les grandes lignes d'actions. D'analyser et de réguler

les tensions internes du groupe. De ce fait, il devient le « garant de l'unité du groupe », et son représentant auprès de l'institution.

Selon Landry (1996, p.80), une intervention bien préparée va augmenter les chances de succès. D'après Filliettaz et Zogmal (2020, p.7), les professionnels de l'éducation sont fréquemment appelés dans leurs actions à observer et à interpréter les comportements, afin de s'ajuster et apporter des réponses éducatives adaptées. Ceux-ci ne constituent pas des entités solitaires et décontextualisés. Pour les auteurs, « ils agissent sur, réagissent à, se posent contre, se mettent en lien avec », bref, ils interagissent dans des environnements à la fois physiquement localisés et historiquement ancrés. Les compétences interactionnelles dont ils font preuve jouent généralement un rôle important dans les activités qu'ils proposent. Selon Mondada, Doehler cités dans Filliettaz et Zogmal (2020, p.8), la compétence interactionnelle désigne « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales »

Qu'ils enseignent, éduquent, forment ou qu'ils accompagnent, les professionnels de l'éducation devrait être capable d'interagir avec une large gamme d'interlocuteurs. Ces compétences des éducateurs ne proviennent pas du néant. Bien plus, elles ne sont ni naturelles, ni des données une fois pour toutes. Au sens de Filliettaz et Zogmal (2020), elles s'accomplissent dans des situations concrètes et se construisent dans des collectifs de travail, faisant l'objet d'apprentissage. Auprès des enfants, les éducateurs effectuent un travail à caractère éducatif. De cette manière, ils mettent en place des activités d'éveil, des situations de « jeux libres » et ils les aident à participer dans des situations de la vie quotidienne. On peut alors comprendre que le travail des professionnels de l'éducation nécessite la mobilisation et le développement des compétences dites « interactionnelles ».

2.6.3.2. Capacités psychologiques

Les capacités psychologiques amènent les professionnels à développer des compétences sur le plan psychologique et relationnel. Selon Gagnon et al., (2011, p.109) ces capacités peuvent être l'empathie ou la motivation, en plus de certaines qualités humaines ou morales comme le respect, la tolérance, l'altruisme, la sollicitude ou la mansuétude, dans une tentative de réconcilier l'individualisation et l'universalisation des services, l'autonomie et les normes, l'individualité et un certain conformisme, l'aide inconditionnelle et la responsabilité individuelle, la compassion et le professionnalisme (responsabilité professionnelle).

Selon Danancier (2011, p. 11), les capacités psychologiques mobilisent la réalité de la personne à savoir, ses compétences sociales. Ces compétences apparaissent comme des « compétences professionnelles clés » pour faire face aux défis et nouvelles exigences du métier (Gendron 2008, p.1). Ici, les compétences personnelles ou émotionnelles de l'éducateur entrent en jeu. Hormis les « savoirs » et « savoir-faire », au sens de Gendron (2008), la caractéristique personnelle la plus importante de l'éducateur correspond au « savoir-être ». Le « savoir-être » désigne les compétences comportementales (émotionnelles, personnelles et sociales). La maîtrise de soi (contrôle de soi, fiabilité, droiture, adaptabilité), la gestion des relations, la conscience de soi (connaissance de soi, estime de soi, confiance en soi), la conscience sociale (empathie, service des autres et conscience de l'organisation).

L'intégrité, l'honnêteté, la justice, la sociabilité, etc. constituent autant de savoir-être à développer par l'éducateur. Se connaître, savoir gérer ses propres émotions et comprendre celles des autres, font partie des capacités d'un éducateur. L'éducateur doit avoir cette capacité à inspirer l'enfant, toutefois en favorisant son développement et en l'aidant à gérer ses conflits. D'après Rogers dans Gendron (2008), il convient qu'un enseignant empathique accepte « aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles, s'efforçant de donner à chaque aspect l'importance la plus exacte que celui-ci revêt pour la personne et pour le groupe ». Il ressort de cette partie portant sur les caractéristiques d'un accompagnement éducatif que le professionnel de l'éducation dans son action, devrait aujourd'hui développer au sens de Gendron (2007e) dans Gendron (2008), un « modèle tridimensionnel des 3S : savoirs, savoir-faire et savoir-être ». Ces compétences définissent leurs capacités à agir, voire leur relation d'interdépendance avec l'enfant dont ils accompagnent.

2.6.4. Accompagnement en fonction des besoins

Les orphelins qui au sens de Plon (2011), « traverse un deuil », ressentent de nombreux besoins. Ces besoins ne sont pas les mêmes chez tous les enfants. Ce qui nécessite de prendre en compte le caractère unique de chacun. Selon Bonneville (2014, paragr.1), certains enfants ont vécu dans leur parcours des expériences qui les ont rendus plus vulnérables que d'autres. On peut retenir d'après Molinié (2018, paragr.12), deux des quatre besoins de base nécessaires aux enfants qui ont perdu au moins un parent par décès. Il s'agit du besoin d'affection et du besoin de protection. Clerc (2018) répertorie également deux types de besoins de ces enfants à savoir, le besoin de disponibilité psychologique et le besoin d'appartenance ou d'être socialement intégré.

2.6.4.1. Le besoin d'affection

Les enfants dont au moins un parent est décédé ont besoin de se sentir aimé et rassuré qu'une personne ou un membre de leur entourage puisse les aimer et prendre soin d'eux comme le faisait le parent décédé. Selon Beauthéac (2015, paragr.13), ces enfants ont besoin de sentir de la chaleur, de la gentillesse, de l'humanité d'un tiers qui les aide à panser cette inhumanité qu'est souvent la mort d'un être cher. Le vide que ressent l'enfant après le décès d'un parent, ne peut être comblé par lui tout seul. Il lui faut sortir à l'extérieur de soi, pour trouver satisfaction auprès de personnes attentives et disponibles sur qui il peut compter. D'après Molinié (2018, paragr.6), cette personne ou alors les adultes qui entourent l'enfant doivent toujours être attentifs, tant aux éventuelles vulnérabilités qu'aux ressources à cultiver chez l'enfant.

Lorsque les enfants reçoivent de l'affection, ils se sentent aimés parce qu'ils sont valorisés, rassurés et peuvent bien se développer. Au sens de Hours (2019), cet étayage est une condition essentielle pour qu'une transformation soit possible, c'est-à-dire la « condition de la créativité potentielle ». Sans cette qualité d'étayage ou en manque d'affection, l'enfant en situation de décès d'un parent peut tomber dans ce que Hours (2019) appelle la « désaffection ». Le grand Larousse illustré repris dans Hours (2019, paragr.30), définit la désaffection comme « la diminution ou la perte de l'affection, de l'attachement, de l'intérêt que l'on portait à quelqu'un ou à quelque chose ». Cette désaffection est pour l'enfant selon l'auteur, une situation de pénurie. Celle-ci étant le fruit d'un besoin insuffisamment satisfait, peut créer chez l'orphelin des émotions négatives telles que la tristesse et la colère.

Dans cette situation de pénurie, le groupe ou la communauté auquel appartient l'enfant va avoir du mal à se présenter comme un appui. Cette communauté risque de perdre ses capacités d'enveloppe et de contenant dynamique (Hours, 2019, paragr.29). En rétablissant la qualité de l'attention portée à l'enfant à travers les soins, le groupe lui permet de faire l'expérience d'une réponse à la fois adéquate et vivante, dans le soin au sens large, le « prendre soin ». D'après Hours (2019, paragr.42), c'est la qualité du soin, quelle que soit sa modalité, qui permet la transformation et amène l'enfant à « (re)trouver sa capacité de créer, de penser, et le plaisir qui s'y associe »

2.6.4.2. Le besoin de protection

Selon Hours (2019, paragr.42), quand on parle de protection, il s'agit non seulement d'un lieu et d'un espace qui donne alors la possibilité d'écarter le danger auquel peut faire face l'enfant, mais aussi d'une action. Protéger un enfant, « c'est bien évidemment faire en sorte qu'il soit porté, mais aussi et surtout, qu'il se sente porté » (Hours, 2019, paragr.43). Avant de pouvoir se protéger par lui-même, l'enfant a le droit d'être protégé. Etymologiquement, la notion de protection renvoie d'après Hours (2019, paragr. 1) « à une perspective double, celle de l'abri et de la défense ». Les deux concepts allant de pair, forment les deux pôles de la protection. Selon Hours (2019, paragr.24), avec le concept d'abri, « c'est la fiabilité de l'espace au-dedans qui est visée », tandis que la défense fait référence à « l'assurance de l'accès au dehors ».

Ce pôle de défense au sens de l'auteure, est assuré par le père chez l'enfant. Il « permet le déploiement de la protection du côté de l'appui sur le tiers, notamment à travers cette fonction d'autorité nécessaire à la croissance » (paragr.24). Ainsi, trouver ou retrouver ce lieu sûr à l'extérieur, c'est d'abord permettre à l'enfant de le découvrir petit à petit à l'intérieur, c'est-à-dire « d'installer cet espace dans sa psyché, condition du dégagement effectif ». Il s'agit donc à travers le besoin de protection, de mettre progressivement l'enfant à l'abri de la destructivité sous toutes ses formes, afin qu'il retrouve le goût de la vie, c'est-à-dire l'envie de grandir (Hours, 2015, paragr.43).

Contrairement à la défense, l'abri, dit Hours (2015, paragr.24), définit la fonction occupée le plus souvent par la mère. Cette fonction peut être investie par toute personne à qui l'enfant est confié et pouvant lui assurer un soutien en cas de besoin. Selon Hours (2015, paragr.32), la personne à qui l'enfant est confié peut avoir pour rôle à jouer qui est celui de porter ses préoccupations, de lui assurer l'attention et de répondre à ses besoins de manière appropriée. Mieux encore, elle offre sa psyché de manière à être un support sur lequel l'enfant puisse se construire.

On peut donc dire que c'est le jeu réciproque entre abri et défense qui a permis à l'institution d'organiser la sécurité des enfants dans le temps, dans une perspective de mouvement et d'ouverture sur le monde (Hours, paragr.24). Le fait pour l'institution de mettre en œuvre des mécanismes de protection de l'enfant orphelin en se servant des deux pôles de protection que sont l'abri et la défense sont nécessaires, mais l'accompagnement de l'enfant en situation de décès d'un parent ne peut se limiter à ce besoin. Le besoin de disponibilité

psychologique et d'appartenance sociale de l'enfant étant aussi important, s'imposent avec acuité.

2.6.4.3. Le besoin de disponibilité psychologique

Selon Clerc (2018), le besoin de disponibilité psychologique entre dans la catégorie des besoins affectifs. Lacharité et ses collègues cités dans Clerc (2018, paragr.8), définissent le besoin de disponibilité psychologique comme le « besoin d'établir des relations affectives stables avec des personnes ayant des capacités et étant disposées à porter attention et à se soucier des besoins de l'enfant ». C'est dans la relation de l'enfant avec la personne qui s'occupe de lui que ce besoin est satisfait. Aussi, dit l'auteur, ce besoin doit être satisfait pour que l'enfant puisse se développer dans de bonnes conditions. Il est question pour cette personne de permettre à l'enfant d'évoquer son parent disparu.

Selon Mgbwa et Ngono (2011, p.159), « l'enfant qui parvient à établir les liens positifs en famille et ailleurs, semble être celui qui bénéficie de la disponibilité, de l'attention et de la sensibilité du cadre familial ». L'enfant a donc besoin de quelqu'un à qui parler, quelqu'un qui reconnaît et valide ses sentiments. En demande de compréhension humaine d'après Beauthéac (2015), les enfants dont les parents sont décédés veulent être entendus, compris et que l'on se met en position de les écouter. Ecouter « c'est se taire, être présent. Et non prodiguer des conseils. Car ils sont le plus souvent inadaptés, faux et se transforment en jugements » (Beauthéac, 2015, paragr.6). Le professionnel devrait prendre en compte la souffrance de l'orphelin et l'écouter dans ses souvenirs tout en répondant à ses questions, même les plus curieuses.

Selon Molinié (2018, paragr. 10), comme il n'est pas facile pour l'enfant d'assimiler les faits, il a « besoin qu'on les lui explique et réexplique encore ». Natacha, qui a perdu sa mère, s'exprime en ces termes « il (mon père) a beau m'avoir dit que tu ne reviendrais pas, j'ai oublié. J'oublie et il doit, une fois encore, expliquer l'inexplicable. » D'après Clerc (2018, paragr.17), l'enfant en situation de décès d'un parent a besoin « de se faire expliquer par un adulte les conséquences normales et habituelles d'un deuil et en particulier ses différentes phases (déni, colère, dépression, acceptation) ainsi que les émotions qui l'accompagnent (tristesse, culpabilité, colère, honte) ».

2.6.4.4. Le besoin d'appartenance ou d'être socialement intégré

Lorsque Maslow dans Liébert (2015) fait référence à l'appartenance comme un besoin fondamental, inhérent à la nature humaine, il nous apprend qu'une fois les besoins

physiologiques et de sécurité sont satisfaits, « l'enfant doit recevoir une réponse à ses besoins d'amour et d'appartenance ». Selon Cyrulnik dans Liébert (2015), l'appartenance naît de la « relation d'attachement avec la mère mais aussi avec tout le groupe familial ». L'enfant a donc besoin pour s'épanouir au sens de Liébert, d' « une relation d'attachement » d'une part, et, d'autre part, de se sentir appartenir à un groupe, d'être aimé et accepté et de se considérer comme membre du groupe.

Delage et Pedrot cités dans Liébert (2015, paragr.4) affirment que l'appartenance est « ce qui me fait sentir comme faisant partie d'un groupe, d'une communauté ». Elle implique une appartenance réciproque, où la personne et le groupe se définissent mutuellement. L'enfant a besoin d'appartenir au groupe car, comme le dit Cyrulnik dans Liébert (2015), « n'appartenir à personne, c'est ne devenir personne ». L'appartenance est donc une fonction essentielle qui, selon Liébert (2015, paragr. 33), « permet de donner du sens au monde qui nous entoure et de nous situer dans le temps et les générations ». Selon Cyrulnik cité par l'auteur, l'appartenance est un processus à double sens, comme la nature humaine. Il dit ceci :

la vie des hommes est pleine d'ambivalence, je ne peux devenir moi-même qu'en appartenant à un groupe qui propose des circuits de développement. Mais si j'appartiens trop à ce groupe, je ne pourrais pas devenir moi-même, je deviendrai ce que veut le groupe (paragr. 18).

Au sein de notre société, la famille apparaît comme le premier groupe d'appartenance. Pour Neuburger dans Liébert (2015), la famille est un lieu qui remplit toute une série de fonctions. Elle est à la fois lieu de communication et de stabilité, mais principalement un lieu qui permet la formation de l'identité personnelle et la transmission entre les générations. La famille est également définie par l'auteur comme ce qui crée l'appartenance fondamentale sur laquelle se greffe d'autres réseaux d'appartenance. Delage et Pedrot repris par Liébert (2015, paragr. 5), distinguent deux types d'appartenance : les appartenances primaires et les appartenances secondaires.

Les appartenances primaires sont celles qui sont imposés aux personnes et sont par conséquent obligatoires. Elles sont liées au genre (masculin ou féminin) et à la famille par le nom. Pour une personne, renoncer à ce type d'appartenance peut provoquer une souffrance psychologique ou identitaire due à un sentiment de ne pas appartenir au groupe. Contrairement aux appartenances primaires qui sont imposés aux personnes, les appartenances secondaires

sont choisies et construites par les humains. Elles désignent le fait d'appartenir à un groupe volontaire, comme une association, une classe scolaire pour un enfant. Ces appartenances jouent un rôle crucial dans l'intégration sociale des individus. L'appartenance est donc l'un des maillons qui composent l'identité d'un être humain. D'après Cyrulnik, cité dans Liébert (2015, paragr. 3), elle se décline en deux pôles principaux, à savoir la familiarité et la filiation et sa représentation psychique.

Selon l'auteur, la familiarité fait référence au sentiment que l'enfant éprouve et qui est renforcé quotidiennement par la relation affective et sensuelle avec ses parents. Ce sentiment d'appartenance joue un rôle crucial dans le développement de l'enfant car, il crée un sentiment de continuité et de sécurité au sein de la famille et entre les générations. Ce sentiment est particulièrement fragile chez les enfants ayant subi de multiples placements. Le pôle de la filiation établit que l'enfant appartient biologiquement à ses deux parents. Dans d'autres cultures, le « circuit d'appartenance » peut être différent, impliquant d'autres figures parentales ou familiales. L'appartenance est donc ce qui nous permet de « sentir que nous existons » (Neuberger dans Liébert, 2015, paragr.19).

2.6.5. Accompagnement comme projet

D'après Danancier (2011, p.12), le projet c'est « une marge de manœuvre ». Celui-ci signifie que la volonté individuelle ou la volonté d'un petit groupe est confrontée à un environnement dans lequel elle possède une marge de manœuvre reconnue. L'enfant dans le cadre de l'interaction n'est pas seulement un simple exécutant, mais il participe, voire devient l'acteur principal de l'échange. Danancier (2011), nous apprenant que « le projet c'est la vie ». En tant telle, il introduit des éléments tiers entre deux personnes ou entre une personne et un collectif. Pour ce faire dit Danancier, on ne peut accéder à un savoir sur soi sans guide et sans médiation.

Weil dans Paul (2009, p.30), allant dans le même sens que Danancier, fait comprendre qu'il n'y a « pas d'accompagnement sans projet », en ce sens que l'accompagnement et le projet sont liés. Selon Paul, le projet peut être une forme de contrat par lequel on essaie d'avoir une idée sur une personne, ses actes et ses intentions, sans toutefois être impliqué dans sa mise en œuvre. Le projet devient ainsi « l'outil de l'autonomisation de la personne » (Paul, 2009, p.18). Autrement dit, à travers le projet, l'enfant est capable de faire preuve d'autonomie en exerçant ses capacités à évoluer dans des situations problématiques. L'accompagnement est donc centré sur un objet-tiers, « le projet ».

Le projet, loin d'être uniquement la vie, est aussi un « projet éthique » selon Cauvier et Desmarais (2013, p.47). En tant que tel, l'accompagnement est au cœur des enjeux sociaux et se fonde sur la reconnaissance des personnes en action dans leurs processus réciproques. La relation que ces personnes entretiennent se veut une relation d'égalité, qui renvoie selon les auteurs à trois principes à savoir, le principe de similitude, c'est-à-dire que l'autre que j'ai en face est semblable à moi. Ensuite, le principe de dynamique qui veut dire que « l'autre comme moi, peut changer » et enfin, le principe d'altérité ou d'opposition qui amène à comprendre que « l'autre est radicalement différent ».

Gagnon et al., (2011, p. 103) font également comprendre que « l'accompagnement se concrétise dans un projet ». Pour ce faire, la personne accompagnée devrait se donner ou définir un projet et s'y investir, déterminer le type de travail qu'il lui convient de faire et se donner des moyens pour y parvenir. Selon Gagnon et al., (2011, p. 107), « avoir un projet c'est faire des choix, mais également se plier à des normes pour s'intégrer ». « La personne devrait apprendre à se connaître elle-même et à se raconter sa situation, ses difficultés, ses besoins, son histoire de vie » (p.103).

La personne au sens de Gagnon et al., (2011), devrait prendre du recul, accepter une remise en question et éventuellement avancer dans une direction différente. Ce projet n'est pas seulement le résultat des efforts de l'enfant, dans la mesure où l'intervenant l'aide à construire son projet et le valider en considérant les capacités de l'enfant. En raison de la situation que vit l'enfant ou de son statut d'orphelin, le projet que l'intervenant l'aide à réaliser devrait être réaliste, afin d'éviter un nouvel échec, des déceptions ou des découragements. Il est important d'éviter la perte de confiance que l'on essaye justement de surmonter.

Le projet devrait être adapté à l'enfant, en fonction de ses souhaits, goûts et habilités. Pour cette raison, l'enfant devrait « être acteur de son projet », ce qui implique qu'il jouisse d'une autonomie (Gagnon et al., p.104). D'après les auteurs, même si l'enfant est autonome, il convient de l'amener à prendre une certaine direction. Au sens de Gagnon et al., (2011, p. 104) il est important que l'enfant adhère à son projet et qu'il ait le désir de changer la situation qu'il juge indésirable. Bien plus, si le projet est le sien, alors le professionnel l'accompagne à sortir de la marginalité ou de l'exclusion et à obtenir des comportements qui répondent aux normes sociales. Le professionnel ne devrait pas imposer à l'enfant un projet, celui-ci doit être propre à l'enfant. Un professionnel interrogé par Gagnon et al., parle d'accompagner « dans le vide », pour faire allusion à un accompagnement dont la « personne n'adhère pas vraiment au projet, que son projet est irréaliste ou inadapté ou que la personne manque de volonté ».

2.6.6. Accompagnement individualisé

D'après Paul (2009, p.19), l'accompagnement, à travers son ajustement aux contraintes sociales se constitue comme champ de tensions : l'« accompagnement individualisé ». Avec l'accompagnement individualisé, l'enfant qu'on accompagne est considéré comme « un être singulier, fragile et vulnérable, qui doit être soutenu et traité différemment de tout autre individu » (Paul, 2009, p.19). Pour Gagnon et al., (2011, p. 106) la personne est d'abord prise comme une personne vulnérable. De plus, selon Paul dans Gagnon et al., l'accompagnement est d'abord « reconnaissance d'une expérience, d'une histoire et des désirs singuliers, et effort pour faire une place dans le monde à cette individualité ». Il s'agit d'une forme d'adaptation dans et à travers la relation à l'autre qui doit aussi s'adapter et changer.

D'après Gagnon et al., (2011, p. 106), la popularité actuelle du mot « accompagnement » traduit avant tout « la place accordée à la subjectivité dans l'intervention ». Le professionnel axe son intervention sur la subjectivité de la personne qui est invitée à s'examiner et à connaître ses peurs, sa souffrance, ses expériences passées, « à se transformer, à retrouver confiance en elle-même, à développer une image positive d'elle-même, à reconstruire son identité et à reprendre contrôle sur sa vie ». Accompagnant la personne qui souffre, l'intervenant investit sa propre subjectivité, en travaillant sur ses attitudes, réactions et ses modes de communication, une grande implication professionnelle et un désir de changement dans la vie des personnes. Qu'on ne se trompe pas, dit Astier dans Paul (2009, p.22), la personne est toujours « une question d'institution et non de subjectivité ». Se comporter comme une personne humaine n'est pas quelque chose de personnelle, c'est une règle.

2.7. SYNTHÈSE DES POINTS DE VUE

Il ressort de ce chapitre qui porte sur les techniques d'intervention et accompagnement comme projet éducatif, que l'accompagnement ne part pas de rien. Il s'inscrit dans la foulée des rôles assignés à l'institution et repensés autour de la notion de personne en difficulté. La posture d'accompagnement adoptée dans cette étude est celle de la philosophie de l'agir. On se positionne donc dans une visée constructive de l'accompagnement qui se réalise dans le projet de l'enfant. Le projet étant la vie au sens de Danancier (2011), l'accompagnement est conçu comme un dispositif qui permet aux professionnels de l'éducation de lutter contre ce qui fait problème chez l'orphelin, de constituer et de préserver le lien social, de l'aider à retrouver un contrôle sur sa vie après un bouleversement. On passe ainsi d'un travail « sur » autrui à un travail « avec » autrui qui permet de dire qu'on n'est en train d'accompagner, puisqu'on incite

l'autre à s'exprimer et raconter son histoire, on le soutient dans ses efforts pour trouver son propre chemin et on l'aide à traverser une période difficile et à réussir sa scolarité malgré ses problèmes.

L'enfant orphelin en interaction avec les professionnels de l'éducation est considéré comme « un être singulier, fragile et vulnérable, qui doit être soutenu et traité différemment de tout autre individu » (Paul, 2009, p.19). Cet enfant a besoin d'aide parce qu'il y a rupture de lien, d'équilibre dans sa situation et sa vie a été perturbée. Il devrait être protégés contre la stigmatisation et la marginalisation. Outre ce besoin d'aide, il a besoin de se sentir associé aux décisions, de retrouver une certaine forme de normalité et d'être objet d'attention de la part d'autrui. Le changement que les professionnels vont apporter aux enfants orphelins va réactiver diverses émotions à savoir, la peur, la colère ou la tristesse. Ils peuvent trouver des moyens pour se protéger. Ces moyens peuvent être la plainte, à travers laquelle l'enfant se victimise et l'accusation où il rejette toute la faute sur quelqu'un d'autre.

Si l'on sait que l'équilibre est constamment en jeu, on peut dire que l'être humain évolue entre équilibre et déséquilibre. En pleine période de changement ou de développement, un événement inattendu comme le décès provoque chez l'enfant un déséquilibre et le met à la recherche d'un nouvel équilibre. Ce qui permet à l'enfant de maintenir l'équilibre face à une situation ou à une douleur intense ce sont ses ressources internes et externes. L'orphelinat, par la voix de ses professionnels et représentant de la norme, devrait mettre en œuvre des techniques d'intervention dans leur accompagnement des enfants orphelins. Ces techniques qu'ils mettent en œuvre sont idéalement fondées sur les caractéristiques et les besoins des orphelins qu'ils accompagnent dans le processus douloureux de la désorganisation. Il leur revient de créer les conditions d'aménagement d'une expérience personnelle de rupture ou de décès parental.

Dans cette situation de perte d'un ou des parents chez les enfants, ceux-ci ne sont pas les seuls sujets qui ont besoin d'aide, les professionnels de l'éducation qui les accompagnent en ont aussi besoin. Leur intervention nécessite le déploiement de leurs capacités intellectuelles et psychologiques. Ils se sentent livrés à eux-mêmes en raison de l'absence d'autres professionnels dans l'accompagnement des orphelins. Clerc et al., (2021) signalent chez eux un manque de formation en psychologie, précisément pour pouvoir aider les orphelins.

Ces professionnels ne se sentent pas toujours aptes à faire ce qui est attendu d'eux. Certains, à partir de leur expérience personnelle, voire leur rapport à la mort, revendique « la mainmise sur la gestion d'un tel événement ». Selon De Robertis (2018), le repérage par le

professionnel de la motivation de la personne de changer est une clé essentielle de son intervention. À travers son action, le professionnel de l'éducation devrait pouvoir « vouloir agir » en se basant sur les besoins exprimés par l'orphelin, en modifiant sa situation et, d'une manière générale, en portant une attention particulière aux problèmes que rencontrent au quotidien des enfants dont un les deux parents sont décédés.

2.8. APPROCHES THÉORIQUES

Cette étude qui porte sur les techniques d'intervention psychoéducatrice ne s'inscrit pas dans le cadre d'une référence théorique unique. Les références théoriques de cette étude sont diverses car c'est à travers cet éclectisme théorique que l'orphelin peut être appréhender dans son ensemble. Ces diverses références théoriques enrichissent l'intervention. Cependant, une intervention basée sur une seule référence théorique est diminuée parce qu'elle omet les pans entiers du champ psychologique, social, voire éducatif de l'orphelin. Deux approches théoriques structurent ce chapitre qui porte sur les « techniques d'intervention et accompagnement comme projet éducatif » à savoir, le modèle structural et la théorie de l'étayage.

2.8.1. Théorie de la structure d'ensemble ou le modèle structural de Gendreau

Gendreau (1978 ; 2001) s'inspire des observations de Piaget sur le développement cognitif à la petite enfance et l'analyse qu'il a fait pour illustrer le grand jeu de l'adaptation, des théories systémiques de Bertalanffy et de la perspective humaniste dans laquelle son approche tire ses racines les plus profondes. Piaget voit le développement essentiellement comme le résultat d'une interaction entre deux éléments : le sujet et l'objet (le monde extérieur, l'environnement du sujet). Ceux-ci jouent chacun un rôle actif dans cette interaction. A partir de ces observations, théories et perspectives, l'intuition générale de départ de Gendreau et al., (2001, p. 27) est que : « tout processus socio-psychoéducatif est lié, d'une part, aux moyens individuels que le sujet possède pour répondre à ses besoins et, d'autre part, aux stimulations que lui offre le contexte dans lequel s'inscrit le vécu éducatif ». Les moyens individuels dont il fait allusion se développent à partir des apprentissages affectifs et cognitifs acquis dans l'environnement familial, scolaire et social.

Gendreau et al., (2001) considère le jeune rencontrant des difficultés spécifiques d'adaptation, essentiellement comme un être humain qui a besoin de soutien pour affronter les difficultés d'être et de repères pour élaborer sa propre échelle de valeurs. Aucun être humain, aucun système n'est à l'abri de la difficulté d'être. En effet, selon Selye dans Gendreau et al.,

(2001, p.28) « sans tension et sans stress, il n’y aurait pas de vie ». Mieux encore, nous dit Morin dans Gendreau et al., (2001) « l’organisation et la désorganisation sont toujours au rendez-vous de la nature ». Tout être humain en processus d’évolution devrait composer avec cette tension, puisque ce sont des tiraillements inhérents à l’existence.

D’après Gendreau et al., (2001, p.31), entre tension, organisation et désorganisation, quête de sens ou recherche de valeurs, le Moi affaibli ou insécurisé du jeune a besoin de conditions particulières pour s’exercer à accepter les inévitables frustrations de la vie, ou pour découvrir les joies de l’adaptation à la réalité sociale. Le défi ici au sens des auteurs, devient celui de fournir aux jeunes des occasions de renforcer leur Moi. Pour ce faire, il est important de leur « assurer d’abord l’accompagnement d’un personnel capable d’établir des conditions susceptibles de diminuer certains facteurs de risques et de les stimuler à trouver des façons plus appropriées de répondre à leurs besoins ». Aussi, l’éducateur devrait offrir au jeune des conditions lui permettant de choisir ses valeurs de manière responsable. En quête de sens, l’enfant d’après Gendreau (1978) et Gendreau et al., (2001), est appelé avec l’aide des éducateurs à choisir ses valeurs, voire à construire son propre système de valeurs.

Cette tâche du choix des valeurs incombe aussi à tout système d’éducation ou milieu d’intervention, qui précise et explicite le système de valeurs qui sous-tend et oriente son action. Sans toutefois négliger la recherche de l’autonomie, l’enfant est appelé à s’inspirer des valeurs de ses guides et de l’environnement. D’après Gendreau et al., (2001, p.17), l’inadaptation dont il est question chez l’enfant est considérée comme une déviation. Cette déviation chez l’enfant en difficulté s’observe par rapport à lui-même, en ce sens qu’il « n’est pas en accord avec son être, il ne s’accepte pas » (Gendreau et al., 2001, p.70). Dès lors qu’il ne s’accepte pas, Gendreau fait comprendre que c’est à travers le prisme de ses faiblesses que lui parvient la vision qu’il se fait de lui-même. Sa vision s’arrête à ce qui lui manque, ce que les personnes de son entourage ne lui ont pas apporté, mais qu’elles ont offert aux autres.

L’enfant n’étant pas en accord avec lui-même, « ne sait pas qui il est », ce qui le désespère. Coincé entre les difficultés de ses parents, il se croit être la cause de leur souffrance, et en souffre. Sa souffrance n’est plus uniquement celle d’un enfant à la recherche de son identité, devant s’assumer dans son unicité (la « difficulté d’être »). Elle lui vient d’avoir épousé les difficultés insupportables de la souffrance de son entourage. Cette souffrance intériorisée et qui envahie l’enfant, est vécue avec autant d’acuité par lui. Elle nécessite de ce fait l’intervention d’un éducateur qui, à travers des moyens appropriés devrait amener l’enfant à exprimer sa souffrance, s’en dégager, la rendre riche pour lui et pour l’humanité.

Ainsi, il convient que l'éducateur s'assure que son intervention et la dynamique du milieu de vie prennent en compte, non pas uniquement des difficultés spécifiques d'adaptation du jeune, mais tous les aspects de l'humain. On ne peut dans le milieu institutionnel faire omission des besoins du jeune en difficulté qui, comme tout autre jeune est selon Gendreau et al., (2001, p. 75), « un être d'affection », ayant des « besoins normaux » (Gendreau et al., 2001, p.25). Lesquels exigent des réponses inspirées de la « normalité », et donc le moins possible des conditions pouvant le marginaliser, en lui renvoyant le message qu'il ne peut vivre comme tous les autres jeunes. Si dans la démarche d'intervention le jeune durcit et refuse toute marque d'affection, disent les auteurs, l'éducateur ne peut prendre cette attitude pour acquis : il sait qu'au fond de lui-même tout être humain a besoin d'amour pour s'épanouir, « éprouve des satisfactions fondamentales à être, à se découvrir et à s'apprécier » (Gendreau et al., 2001, 77).

Cette découverte de lui-même et la façon de l'enfant de se réaliser passe par ses attitudes, ses contacts, ses relations et les satisfactions qu'il en ressent. Ce qui amène l'éducateur à favoriser chez le jeune la découverte de ce sentiment de plénitude, de bien-être fondamental d'être en harmonie avec soi et avec les autres, d'être adéquat et producteur pour la société. L'originalité du jeune, sa créativité devraient dans le milieu institutionnel trouver des occasions de s'exercer et de s'affirmer. A partir de là, on se rend compte que l'intervention psychoéducative s'opère simultanément sur deux plans, caractéristiques de toute intervention psychoéducative selon Gendreau (1978) et Gendreau et al., (2001, p.16) à savoir, le milieu de vie et le contexte de l'intervention. À ces deux éléments caractéristiques, on peut associer le concept d'interaction.

Pour ce qui est du milieu de vie ou d'intervention, Gendreau et al., (2001, p.50) entend par milieu de vie « le milieu où se déroule principalement l'intervention ». Il peut s'agir de la famille naturelle de l'enfant, d'une école, d'un foyer de groupe, d'un lieu de loisirs ou d'un centre de réadaptation. Qu'il soit naturel ou spécialisé, il s'agit pour les auteurs d'« un système global et dynamique dont toutes les composantes influent sur l'intervention qui s'y déroule et l'alimentent » (p.50). Sous l'impulsion des moyens mis en place par des éducateurs compétents, l'enfant peut connaître un fonctionnement plus harmonieux que ce qu'il a connu auparavant. Ce milieu plus large et qui englobe le contexte qui d'ailleurs se situe toujours dans un milieu de vie où l'intervention se déroule, met à la disposition du jeune les conditions et les outils favorables à sa démarche.

Selon Gendreau et al., (2001, p.60), le contexte d'intervention renvoie à l'environnement immédiat, les circonstances précises, la situation spécifique où prend place un

événement, dans lequel se déroule l'interaction ponctuelle entre une équipe d'éducateurs et un groupe de jeune, entre un jeune et un éducateur considéré comme accompagnateur, qui va être choisi pour soutenir le jeune de manière spécifique dans sa démarche. Le contexte est donc en quelque sorte la « scène privilégiée où se déploie le savoir-faire de l'éducateur » (Gendreau et al., 2001, p.60). L'intervention de l'éducateur va porter sur un aspect précis du comportement du jeune, prenant tout son sens si elle concourt à faire progresser la démarche globale du jeune. Dans la réalité, les deux plans de l'intervention que constituent le milieu de vie et le contexte se confondent. L'accent mis sur le contexte par Gendreau et al., (2001, p.60), vient de la nécessité de vouloir aborder l'intervention sous un angle plus individualisé, celui de la relation éducative entre un enfant et un éducateur, celui de leur interaction.

L'interaction, « objet de l'intervention » selon Gendreau et al., (p.228), se déroule toujours dans un milieu de vie donné entre un jeune et un éducateur (membre d'une équipe d'éducateurs). Selon Gendreau et al., (2001, p.35), elle peut être entendue comme facteur de l'alimentation du développement ou de l'adaptation d'un jeune. Il est aussi défini par Piaget dans Gendreau et al., (2001, p.33) comme

un ensemble de rapports entre deux potentiels : d'une part, le potentiel d'adaptation du jeune, c'est-à-dire le niveau de développement des moyens individuels dont il dispose pour répondre à ses besoins (la réserve d'expérience antérieures, découvertes de lui-même ou transmises) et, d'autre part, le potentiel expérientiel, c'est-à-dire les possibilités d'apprentissage que lui offrent son entourage et son environnement.

Selon Gendreau et al., (2001, p.17), l'une des tâches importantes de l'éducateur est précisément d'aider à organiser et à animer l'environnement de vie de telle sorte que la « vie du milieu » contribue à la démarche individuelle de chaque jeune, et que chacun d'eux participe à la vie du milieu. Ainsi par l'intermédiaire de son savoir, savoir-faire et avoir-être, son intervention cherche à utiliser le milieu de vie en le structurant et en l'organisant pour qu'il devienne un dispositif qui, par l'interaction de ses composantes favorise la démarche du jeune vers un meilleur équilibre. Aussi, par une relation établie, il est question que le jeune s'engage activement dans sa démarche d'adaptation. En effet, en contact avec un éducateur qui lui

témoigne de la considération et du respect, respect d'où émane une certaine sécurité, le jeune manifeste dans son interaction avec l'éducateur une disponibilité appropriée dans l'échange.

D'après Gendreau et al., (2001, p.35), l'éducateur qui soutient l'enfant provoque des interactions appropriées à son équilibre. Celles-ci sont propices à l'éducation du jeune. Pour Gendreau et al., (2001, p.40), une interaction est appropriée lorsque ce que « l'éducateur propose au jeune respecte la logique des rapports qui existent entre l'un des schèmes de conduite du jeune et la situation ou l'environnement dans lequel il se trouve ». Dans ces interactions avec le jeune, l'éducateur met en œuvre des techniques d'intervention dont l'utilisation selon Gendreau et al., (2001) ne peut se faire sans une connaissance, au moins minimale des jeunes auprès de qui il les utilise.

D'après Gendreau (1978), les techniques d'intervention sont des façons de faire qui aident l'éducateur. La technique permet l'intervention juste, en ce sens, elle enlève non pas la spontanéité, mais l'improvisation. Il convient alors pour l'éducateur selon l'auteur, de se constituer une « banque » de moyens de mise en relation, une banque d'attitudes à adopter ou d'actions à entreprendre, en fonction de situations typiques rencontrées. Les techniques d'intervention psychoéducative proposées par l'auteur sont : la sensibilisation, le soutien et le recadrage.

Pour ce qui est de la sensibilisation, on peut noter selon Gendreau (1978) que, lorsque l'éducateur prépare une entrevue avec le jeune, il convient qu'il le sensibilise sur la rencontre. Cette sensibilisation met en exergue l'importance du premier contact, demande que soit créé un climat propice aux objectifs poursuivis, de mettre un mot sur le vécu ou de l'explicitier. Créer un climat propice pour l'enfant revient au sens de l'auteur à créer un milieu sécurisant et intéressant où il fait bon vivre pour les jeunes en difficulté, de créer une atmosphère de bien-être.

La seconde technique n'est pas énoncée par l'auteur de manière explicite. Il s'agit du soutien. Selon Gendreau et al., (2001, p.255), le fait que le jeune ait souvent besoin de soutien éducatif spécial ne fait qu'accentuer l'importance de systématiser les techniques d'intervention. L'éducateur dans sa démarche ne devrait pas perdre de vue que le jeune en difficulté se développe dans tous les aspects de l'humain. Ainsi, en tant qu'« être d'affection », il a besoin d'attention, et d'amour pour s'épanouir (Gendreau et al., 2001, p.75). Pris comme « être de connaissance », une scolarisation appropriée est un moyen fondamental pour l'adaptation du jeune. Aussi, une valorisation du jeune de la part de l'éducateur.

Le recadrage comme troisième technique d'intervention, est tiré des écrits de Watzlawick et al., dans Gendreau et al., (2001). Pour cet auteur, recadrer c'est redéfinir la situation, dans le but de changer le sens des rapports entre acteurs. Le recadrage est utilisé pour modifier la signification que l'acteur donne à la situation. La technique de recadrage que l'éducateur met en œuvre lui apporte un éclairage différent de sa vision des choses. Cette technique étant donc profitable dans tout processus inventif, met en exergue la créativité tant de l'enfant que de l'éducateur qui devrait auprès du jeune faire preuve d'empathie. Avec la notion d'empathie, on peut observer de la part de l'éducateur une centration émotive axée sur l'enfant, la nécessité d'accueillir les sentiments de celui-ci de façon positive, l'appréhension des besoins de l'enfant par l'éducateur et les faire sien et la capacité de l'éducateur de s'objectiver. Selon Gendreau (2001, p.125), l'éducateur étant capable de s'objectiver est en mesure d'objectiver ce que vit le jeune, c'est-à-dire comprendre ce que son comportement exprime réellement de sa vie intérieure. Il est donc nécessaire qu'il lui communique cette compréhension par ses interventions (attitudes, gestes et paroles), au moment opportun.

Ces techniques d'intervention étant mises en œuvre par l'éducateur dans un milieu de vie, il importe d'évoquer les composantes de la structure d'ensemble du modèle de l'intervention psychoéducative, qui elles aussi s'opèrent dans le milieu de vie de l'enfant. Au départ (Gendreau, 1978), ces composantes étaient au nombre de 10. Gendreau et al., (2001) ayant subdivisé la composante sujets, en sujet et groupes de pairs, ils remplacent animateurs du milieu par éducateurs auxquels ils y associent parents et autres professionnels. Ce qui fait qu'on se retrouve avec treize composantes présentées ci-dessous.

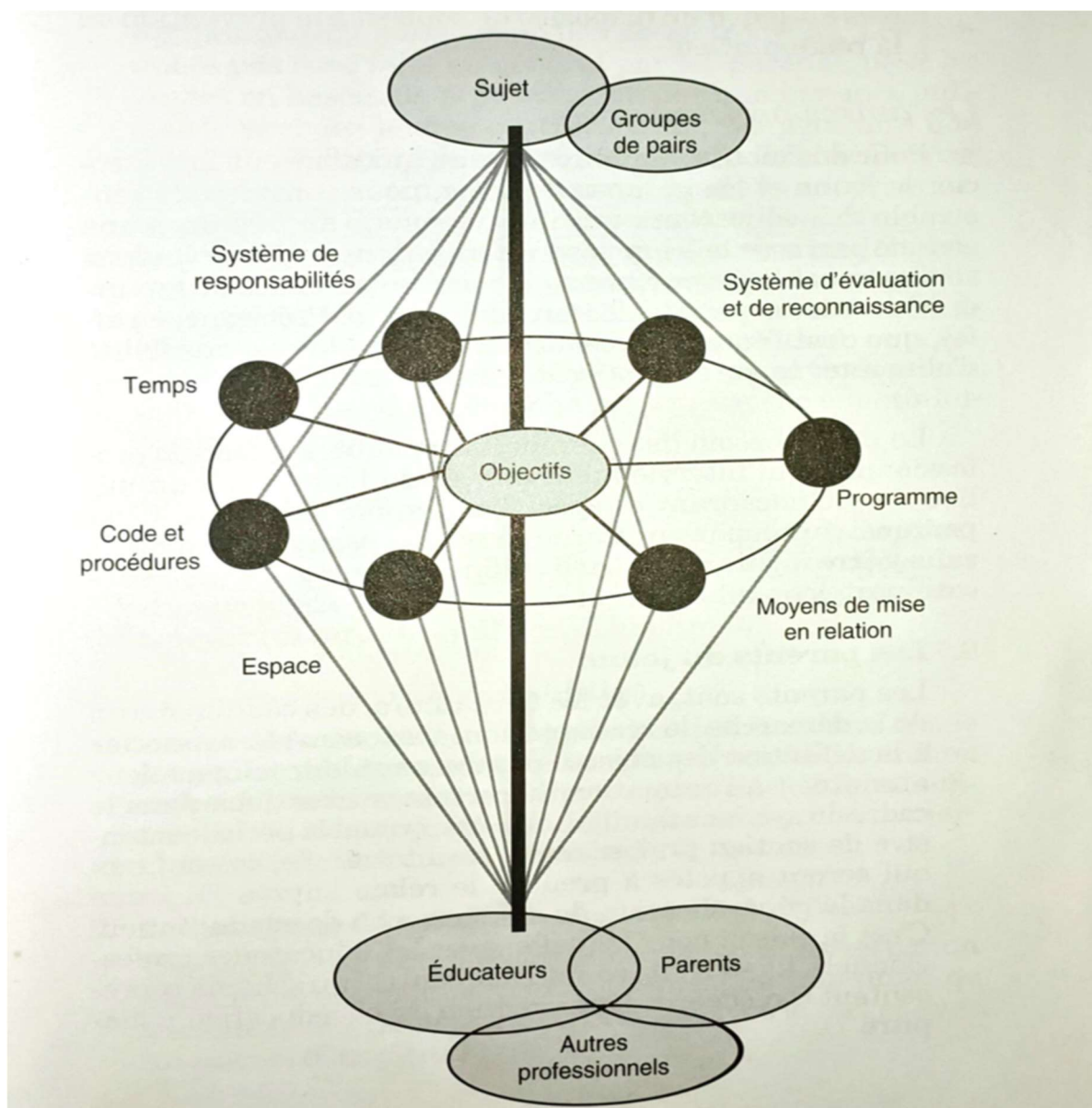


Figure 1: structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative

Source : Gendreau et al., 2001, p. 53

Ces composantes de la structure d'ensemble comme on peut l'observer sur le schéma ci-dessus sont reliées. Pour cette raison, les interactions y sont représentées par de multiples lignes qui sillonnent le schéma. Les composantes sont réparties en deux grands groupes à savoir, l'axe central (constitué des composantes sujet, éducateurs et leurs différents constituants, et objectifs) à partir duquel les autres vont se déterminer et des composantes satellites. Elles sont appelées satellites parce qu'elles gravitent autour de celles de l'axe central. Les objectifs sont situés au centre et toutes les autres composantes y sont reliées. D'après Gendreau et al., (2001,

p.277) toutes ces composantes soutiennent et encouragent la démarche du jeune vers l'équilibre et l'autonomie.

La composante sujet est le « point focal de l'intervention » d'après Gendreau et al., (2001, p.51). Cet « être social », « être total en développement », est celui pour qui l'intervention est conçue. Il est l'un des acteurs essentiels qui devrait avec l'aide de l'éducateur développer une panoplie de capacités lui permettant de vivre et de se réaliser avec les autres, en assumant des rôles sociaux et en exerçant des responsabilités réelles au sein de la collectivité. Ce sujet se construit par son rapport à lui-même d'abord, par son rapport avec les autres ensuite et par son rapport à un savoir-faire dans le réel social. D'après Gendreau et al., (2001, p.78), le savoir-faire dans le réel implique que l'éducateur lui apprenne comment se préparer à contribuer à la société.

On a associé à la composante sujet, les groupes de pairs parce que ceux-ci interagissent avec le jeune et donc s'influencent mutuellement. Le jeune dans son milieu et en interaction avec des pairs, subit l'influence déterminante de ceux-ci sur un certain nombre de ses comportements. De même qu'il influe aussi celui des autres acteurs. Si la démarche d'adaptation est d'après les auteurs individuel, elle est très influencée par l'appartenance à des groupes de pairs. Pour cette raison, l'éducateur d'après Gendreau et al., (p.52) ne devrait jamais perdre de vue que le groupe est une réalité qu'il ne peut ignorer et un outil à maîtriser dans son intervention individuelle.

La composante les éducateurs, fait de l'éducateur celui qui est « responsable d'orchestrer les composantes du milieu de manière qu'elles aident le jeune à atteindre ses objectifs » (Gendreau et al., 2001, p.65). A travers ses compétences, il guide le jeune de manière particulière pendant chaque intervention en milieu institutionnel et transforme les composantes de l'intervention en forces au sein d'un dispositif de soutien. Selon Gendreau et al., (2001, p.127), dans le langage courant, le savoir-faire est d'une manière générale « la capacité, l'habileté ou l'art de mettre en pratique ce que l'on a appris (connaissance, techniques, expériences) pour résoudre un problème pratique, accomplir une tâche de manière efficace ou mener à bien un projet ».

Selon Gendreau et al., (2001, p.80), la relation psychoéducative devrait d'abord s'établir via le savoir-être de l'éducateur. Par relation psychoéducative, ils entendent « le résultat d'un ensemble d'interactions appropriées entre un éducateur et un jeune ». Le résultat est ici le point de départ sur lequel s'appuient les interactions éducatives. Le savoir-être de l'éducateur se

traduit à travers certains « schèmes relationnels » qui doivent cadrer avec la nature de la relation éducative. Ces schèmes relationnels sont les suivants : la considération, la sécurité, la confiance, la disponibilité, la congruence et l'empathie. Ces schèmes relationnels ne sont jamais isolés du contexte de la situation éducative ou de la personne humaine dite vulnérable. L'expression schème au sens des auteurs, remplace la notion d'attitude dans la relation éducative. Il est alors défini comme « un instrument, un outil du savoir-être qui se construit (hélas, se détériore aussi) dans le cadre d'interactions partagées entre les personnes » (Gendreau et al., 2001, p. 82).

La composante les autres professionnels renvoie selon Gendreau et al., (p.54) à « l'ensemble des éducateurs qui interviennent auprès du jeune. Elle est donc rattachée à la composante les éducateurs pour souligner la nécessité de la cohérence du groupe des éducateurs pour la démarche du jeune. C'est cette équipe d'éducateur qui au sein de l'institution est responsable d'alimenter la vie de groupe dans son ensemble.

Dans la composante parent du jeune, les parents, premier « agents d'éducation », sont au même titre que les éducateurs des co-animateurs de la démarche d'adaptation de l'enfant. En tant que tel, ils devaient selon Gendreau et al., (p.54) être impliqués dans la définition des objectifs qui concernent leur enfant. Ce qui va leur permettre de prendre le relais auprès du jeune après la période de soutien professionnel. En tant que principaux collaborateurs de l'éducateur, les parents et les éducateurs devraient communiquer leurs acquis et expériences avec le jeune, sans toutefois jouer le rôle de l'autre, mais soutenir le jeune. Il nécessite donc qu'ils soient sensibilisés et participent à ce que vit leur enfant dans le milieu d'intervention (Gendreau et al., p.191). D'ailleurs la complémentarité entre ceux-ci est nécessaire pour donner du sens au pouvoir éducatif.

La composante les objectifs de l'intervention. Que les objectifs soient généraux ou spécifiques, dit Gendreau et al., (2001, p.209), ils sont en lien avec l'ensemble des composantes du milieu. Les éducateurs devraient organiser les composantes du milieu en accord avec les objectifs généraux qui découlent du mandat reçu de la société. Ainsi, ils devraient s'approprier les objectifs du milieu pour aider le jeune à se les approprier lui-même et pour guider les parents. Les objectifs spécifiques sont plus « tactiques », c'est-à-dire instrumentaux, ponctuels, limités, adaptés au contexte et au milieu. (p.211). C'est dans son cheminement avec l'éducateur que le jeune va voir plus clair et formuler les premiers objectifs qui vont orienter l'ensemble de l'intervention et la relation éducative. Ce sont ces objectifs qui vont donner un sens à l'intervention et favoriser chez le jeune un retour à un certain équilibre, ce qui suppose d'une

part, son autonomie, et, d'autre part, une réponse de qualité aux besoins et aux attentes de son groupe social d'appartenance.

La composante programme. D'après Gendreau (2001, p.55), le programme est « le contenu systématisé de l'intervention, c'est-à-dire l'ensemble des activités qui contribuent à provoquer les changements souhaités chez le jeune afin qu'il puisse retrouver un certain équilibre ». Le programme est conçu ici pour encadrer, soutenir, alimenter, stimuler le jeune de façon cohérente et congruente afin qu'il puisse atteindre les objectifs de sa démarche. La composante système de responsabilité prévoit la prise en main par le jeune des tâches à sa mesure. Afin que l'intervention réussisse, il convient qu'il s'engage, s'investisse et travaille avec les éducateurs pour atteindre ses objectifs. D'après Gendreau et al., (2001, p.243), l'éducateur devrait veiller à ce que le jeune prenne ses responsabilités, c'est-à-dire « participe à sa démarche et à la vie du milieu, en ne se contentant pas d'un rôle de spectateur ». Ainsi, il peut découvrir à l'intérieur même de son fonctionnement, des tâches, des rôles et des fonctions correspondants à des réalités intrinsèques et importantes à sa vie et à la vie du groupe.

La composante les moyens de mise en relation est selon Gendreau et al., (2001, p.55) « l'ensemble des techniques d'intervention utilisées par un éducateur, une équipe institutionnelle ou une unité de vie afin de mettre le jeune en relation avec le réel et avec lui-même ». Il peut aussi s'agir de l'ensemble des façons dont un éducateur peut accompagner un jeune de manière à le mettre en relation avec les éléments du réel et avec lui-même (Gendreau et al., 2001, p.254). Il est question ici, dans la réalité quotidienne de rendre le jeune attentif à cette réalité extérieure dont il fait partie, et à ce qui se passe à l'intérieur de lui-même, ses émotions et ses sentiments. D'après les auteurs, les moyens de mise en relation supposent pour l'éducateur de connaître ses compétences et ses limites personnelles.

La composante code et les procédures est défini par Gendreau et al., (2001, p.56) comme « l'ensemble cohérent de règlement et de procédures qui traduisent, en vue de leur application dans la pratique, les valeurs et les règles de conduite que le milieu juge appropriées au respect de sa mission et de ses objectifs ». Ces normes qui influencent d'après les auteurs la façon dont les acteurs du milieu jouent leur rôle, contribuent aussi à établir un cadre social viable et cohérent. Le code n'est pas établi uniquement pour énoncer une série d'interdit, il favorise une relation harmonieuse entre les jeunes et les éducateurs et véhicule le caractère positif des valeurs. Il doit insister beaucoup plus sur ce que permettent les lois du milieu. Les procédures « sont les façons de faire, des démarches et des méthodes à suivre qui visent à

faciliter le respect du code par le jeune et l'éducateur dans le contexte de l'intervention » (p.274). La procédure aide l'ensemble du groupe à accepter et à vivre normalement la situation.

La composante temps met en exergue d'après Gendreau et al., (2001, p.282), la durée de l'intervention, voire la durée du placement, les horaires, etc. Il renvoie également au rythme particulier de chaque individu, à son histoire, au milieu d'évolution du milieu d'intervention, de son histoire. Le jeune dans le cadre de l'intervention devrait suivre son rythme sans imposer sa cadence à l'ensemble des autres jeunes. Selon Gendreau et al., (2001, p.284), le type de difficultés vécues par le jeune, leur profondeur et les possibilités de son environnement familial et social vont déterminer la durée de l'intervention. La composante espace renvoie au cadre physique où a lieu l'intervention. Cet espace est perçu par le jeune à partir de ses affinités, de ses vulnérabilités, de son histoire, à l'environnement familial et la culture de l'environnement proche et élargie à laquelle il appartient.

La composante système d'évaluation et de reconnaissance est « l'ensemble des moyens mis en place par le milieu d'intervention pour atteindre les objectifs bien définis » (Gendreau et al., 2001, p.306). Ce système permet d'une part, d'analyser, interpréter et apprécier avec une rigueur professionnelle les besoins et comportements et, d'autre part, d'élaborer les manières de communiquer les résultats de cette appréciation pour qu'elles contribuent au progrès de la démarche (reconnaissance). L'évaluation permet donc à l'éducateur de bien connaître le jeune pour répondre à ses besoins et de se remettre en question, de revoir ses méthodes, ses contenus et ses moyens d'intervention. Pour le jeune, il est question qu'il se fixe ses propres objectifs dans sa démarche adaptative à court, moyen et long terme.

2.8.2. Théorie de l'étayage chez Bruner

En 1976, Wood, Bruner et Roos ont introduit les notions de « processus d'étayage » et de « fonction d'étayage » pour décrire le rôle de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. Bruner (1983), axant ses réflexions sur le développement précoce, développe sa thèse sur la mise en place des codes de communication. L'orientation vague vers les objets et vers les autres est reprise, élaborée et organisée par l'acte de l'adulte. L'acte est ici pour Bruner (1983, p.23) « un organisateur, un formateur de l'activité ». L'auteur prolonge les analyses de Vygotsky sur la Zone Proximale de Développement (ZPD) qui veut que, bien que les adultes assistent l'apprentissage de l'enfant, celui-ci devrait pouvoir s'aider lui-même et prendre conscience de ses propres activités.

Le concept d'étayage théorisé par Bruner se base sur la vision constructiviste de Vygotsky sur le développement de l'enfant. Vygotsky introduit le terme plus connu de ZPD. Intimement lié au concept de ZPD développé par Vygotsky, l'étayage sert de dispositif de soutien dans une situation d'enseignement-apprentissage. L'étayage est ce qui permet à l'enfant de progresser dans la ZPD et d'acquérir de nouvelles connaissances. C'est à travers l'étayage que l'enfant explore et maîtrise de nouvelles compétences qui jusque-là était au-dessus de ses capacités. D'après Vygotsky dans Bruner (1983, p.287), la Zone Proximale de Développement est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés »

L'apprentissage passe selon Bruner par trois modes : le mode « enactif » (l'enfant apprend par l'action et expérience directe), le mode « iconique » (pour représenter les concepts l'enfant utilise des images mentales) et le mode « symbolique » (l'enfant utilise des symboles à l'instar du langage et des chiffres pour représenter des idées abstraites). Les enfants étant assistés, « grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent » (Vygotsky dans Bruner, 1983, p.287). Selon Bruner (1983), les conditions de la situation sont toujours en large mesure liées à l'adulte éducateur qui dans un processus de collaboration avec l'enfant, agit comme un « médiateur de la culture ». Il sert aussi de système de support à l'enfant au cours de l'apprentissage. D'après Gouldner dans Bruner (1983, p.45), on ne connaît aucune culture humaine qui ne soit pas caractérisée par l'assistance mutuelle en cas de danger et de difficulté. Cette assistance mutuelle passe par le partage de la nourriture, la prise en charge communautaire des jeunes et par le partage des savoirs et des outils permettant la manifestation d'un savoir-faire.

Selon Bruner (1973) dans Bruner (1983, p.16), « le développement s'organise autour du savoir-faire...savoir comment accomplir ses intentions...ce qui requiert une élaboration communautaire, une trame sociale des intentions et de leur accomplissement ». Il est question au sens de l'auteur, tant de savoir comment intervenir que de savoir comment comprendre, puisqu'il est évident que ce ne sont pas les seuls enfants défavorisés qui ont besoin d'aide, mais tous les enfants à tout niveau en ont besoin. Ainsi, pour faire face à la réalité, les savoir-faire

intellectuels non déterminés ne devraient pas amener l'éducateur à négliger les savoir-faire affectifs non déterminés, à l'instar de la confiance en soi. Celle-ci n'est souvent pas seulement considérée comme un savoir-faire, mais plus exactement comme « une qualité ou une attitude vis-à-vis de soi-même ».

Les travaux de Mischel dans Bruner (1983, p.258) enseignent que « l'enfant qui manque de confiance en sa capacité à faire se met à rechercher la récompense à court terme et ne prendra plus jamais par la suite le risque de miser sur une récompense plus forte à long terme ». On peut donc dire que l'orientation de l'enfant vers l'avenir est un savoir-faire qui se cultive. Au sens de Bruner (1983, p.103), l'enfant n'étant pas un être qui se suffit à lui-même, il a besoin d'une personne pour y prendre soin. Pour ce faire, afin qu'il suive l'avancée du développement des savoir-faire, il est nécessaire que soient assurés à l'enfant les rapports sociaux appropriés, le type de soutien diffus, affectif, mais si vital sans lequel celui-ci ne saurait « avancer ». Si tout cela manque à l'enfant, celui-ci « ne se développe pas ». Le rapport Plowden cité dans Bruner (1983, p.256), fait comprendre que « les enfants ont besoins d'être eux-mêmes, de vivre avec d'autres enfants et avec des adultes, de s'instruire à partir de ce que leur apporte leur environnement, de se préparer pour l'avenir, de créer et d'aimer, d'apprendre à affronter l'adversité... ».

Il s'agit pour les éducateurs selon Bruner (1983, p.256), de savoir comment ils peuvent à travers plusieurs formes d'éducation, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école, produire un enfant à la fois adapté à la société et également à mesure de changer celle-ci. La compétence suppose de ce fait l'action, la modification de l'environnement, tout comme l'adaptation à cet environnement. Puisque l'enfant ne peut s'adapter d'après Bruner (p.82) à tout, l'éducateur devrait, afin d'ouvrir une voie pour l'avenir de celui-ci, revenir sur ce qu'il est et sur ce que sont ses limites. Cette manière d'agir auprès de l'enfant, loin de paraître comme une opposition au changement, prône plutôt un recours aux modes d'adaptation naturels de l'enfant, afin que le changement soit aussi intelligent et aussi durable que possible. Ce qui amène à régler le problème que rencontre l'enfant en mettant l'accent selon Bruner (1983, p.258), au milieu familial. Mieux encore, de dépasser le cadre familial, pour examiner les réalités économiques que connaissent l'enfant et sa famille au foyer.

L'accélération dans les processus de changement rend les adultes impuissants à témoigner à l'enfant une position quelconque, sociale ou éthique. On se rend aussi compte que « l'éducateur ne jouent plus de façon satisfaisante le rôle de modèle d'identification si nécessaire au développement de l'enfant » (Bruner, 1983, p.34). C'est la raison pour laquelle

aujourd'hui, selon Bruner, il est indiscutable d'implanter des institutions dont la vocation est d'assister les familles pour ce qui est d'élever les enfants. Il est nécessaire pour l'auteur, de mettre en place un système complet d'aide à l'enfance qui, toutefois ne remplace pas la famille, mais sert de soutien. Afin qu'ils puissent avoir leur place dans la société, l'un des moyens essentiels d'apprêter les enfants à l'avenir est de mettre sur pied l'assistance aux familles, pour que la famille nucléaire, désormais coupée de l'extérieur, soit définitivement pénétrée par les forces d'une communauté vivante (p.260).

On peut donc dire que les éducateurs, lorsqu'ils servent de modèles, dispensent l'affection nécessaire à l'enfant. D'après Bruner (1983, p.103), ces modèles sont « un puissant moyen de transmission des comportements fortement structurés ». Dans la pratique, on peut se rendre compte que les éducateurs ne sont plus au sens de l'auteur des modèles de techniques maîtrisés, ni des modèles d'engagement par rapport à des valeurs assumées. Le problème se situe au niveau des conditions de rencontre de l'enfant avec des témoignages adultes d'engagement techniques et éthiques. Bruner (1983, p.35) propose implicitement et explicitement comme solution, une transformation des conditions pratiques, familiales et scolaires de l'éducation, passant par des activités de tutelle ou d'accompagnement de l'enfant par l'adulte. Dans le processus de soutien de l'enfant par l'adulte, Bruner (1983, p.277) distingue six fonctions de tutorat ou « fonction d'étayage » à savoir, l'enrôlement, la réduction du degré de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration.

L'enrôlement consiste pour l'éducateur de susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche, ce qui implique que l'enfant s'intéresse à la tâche. La réduction du degré de liberté comme deuxième fonction implique une simplification de la tâche en réduisant la difficulté de résolution du problème. L'éducateur ici « soutient », comblant les lacunes, il laisse l'enfant mettre au point les subroutines constitutives auxquelles il peut parvenir. Le maintien de l'orientation, étant la troisième fonction, l'éducateur se charge de maintenir l'enfant à la poursuite d'un objectif défini. Ce qui revient d'une part, à le maintenir « dans le champ » et, d'autre part, le développement d'enthousiasme et de sympathie afin de conserver sa motivation.

Au niveau de la signalisation des caractéristiques déterminantes, la tâche de l'éducateur ici est d'expliquer à l'enfant les écarts. Le contrôle de la frustration consiste à maintenir l'intérêt et la motivation de l'enfant. La démonstration est la sixième fonction selon Bruner (1983, p.279), ou « présentation de modèles » de solution pour une tâche. La démonstration

comporte parfois une « stylisation » de l'action qui doit être exécutée. Ces six fonctions sont incluses dans les trois aspects de soutien que l'on peut ressortir des travaux de Bruner (1983), à savoir, l'affectif, le cognitif et le social.

Avec le soutien affectif, il est question pour l'éducateur selon Bruner (1983, p.31), de combler les besoins essentiels du jeune enfant à savoir, le besoin d'affection qui fait allusion au besoin d'être l'objet de l'attention de son semblable. D'après Bruner (1983, p.34), la fonction de protection que joue l'éducateur auprès de l'enfant durant son développement s'accompagne d'une « fonction de tutelle ». Ce besoin s'exprimant sur le plan des relations sociales, la fonction de contrôle de la frustration entre en jeu à ce niveau du soutien affectif.

Le soutien cognitif. A travers les savoir-faire fondamentaux tels que diriger l'attention de l'enfant, signifier son intention, économiser sa peine dans l'exécution d'une tâche, l'éducateur construit des savoir-faire spécifiques, car l'enfant ne peut de lui-même tout tirer. L'action de l'éducateur dans l'interaction à ce niveau concourt à un véritable étayage de l'activité, en ce sens que, assurant une pléthore d'action à l'instar de la réduction du degré de liberté, des encouragements à agir, du rappel de l'objectif, l'éducateur soutient le savoir-faire de l'enfant pendant sa phase d'élaboration. Aussi, l'intervention de l'éducateur comprend généralement une sorte de « processus d'étayage », qui permet à l'enfant de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui, sans l'assistance d'un tiers, il ne pouvait de lui-même. Ce soutien revient principalement pour l'éducateur de « prendre en mains » certains éléments de la tâche qui sans son aide, l'enfant ne pouvait seul faire (Bruner, 1983, p.263). Pour l'auteur,

la plupart du temps elle (l'intervention du tuteur) comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été sans cette assistance, au-delà de ses possibilités (Bruner,1983, p. 263).

Le soutien social met en avant les interactions sociales, à savoir « les interactions interpersonnelles entre l'enfant et l'adulte dans un contexte général de la culture » (Bruner, 1983, p.288), et entre l'enfant et les pairs. L'évolution des relations interindividuelles d'après Chance dans Bruner (1983, p.30), semble se faire dans le sens du « relâchement de la pression sociale ». L'attention mutuelle devenant régulateur des relations sociales, s'oppose aux

relations agonistiques issues des rapports étroits de dominance et de hiérarchies. Ce relâchement du lien social permet l'installation de conduites nouvelles d'attention libre vis-à-vis d'autrui. Le relâchement pose donc les bases sociales des comportements d'imitation. On peut alors dire que le soutien social qui passe par les interactions sociales entre les membres du groupe d'appartenance, soutient les activités cognitives et affectives.

Ramener à notre sujet, on peut dire que l'objet étant ici la réalité de l'adaptation de l'enfant, on se rend compte que combler le besoin d'aide chez l'enfant défavorisé nécessite de la part des éducateurs des savoir-faire leur permettant de faire face aux réalités. Tout en accompagnant l'enfant à modifier littéralement les propriétés de son milieu, à construire des transformateurs de ses capacités, l'éducateur adapte son comportement aux besoins individuels de l'enfant. En effet, étant celui-là qui a toujours eu à gérer les exigences du milieu, l'éducateur peut les ajuster aux capacités de traitement de l'enfant qui va les intérioriser. Ainsi, des pratiques d'accompagnement adoptant le postulat constructiviste veulent que l'enfant avec le soutien d'un éducateur qui y prend soin invente la réalité plus qu'il ne la découvre. En s'inscrivant dans une logique de compétence car ayant des capacités, des aptitudes, l'enfant en construisant du sens à travers l'acte d'apprendre peut sortir de la situation qui l'étreint.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Le présent chapitre est structuré sur les points suivants : la précision et formulation de la question de recherche, l'hypothèse de l'étude, le type de recherche, le site de recherche, la population de l'étude, le recrutement des participants, l'instrument de collecte des données, la technique d'analyse et la technique de dépouillement et de codage des résultats.

3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Le professionnel de l'éducation dans son intervention est appelé à s'assurer que son intervention considère tous les aspects de l'enfant. Car les conséquences du décès d'un parent ne peuvent pas seulement se cantonner au fonctionnement cognitif, où l'enfant est considéré comme un « être de connaissance » qui a des difficultés d'être et est à la recherche de valeurs (Gendreau et al., 2001). Ils s'étendent sur plusieurs autres sphères, telle la sphère affective et relationnelle. Sur le plan des relations et plus particulièrement sur le strict plan des relations aux pairs, dit Clerc et al., (2021), plusieurs enfants se sentent différents des autres lorsqu'ils retournent à l'école.

Sur le plan affectif, considérant l'enfant comme un « être d'affection », l'éducateur ne peut faire ignorer les besoins de cet enfant en difficulté qui « éprouve des satisfactions fondamentales à être, à se découvrir et à s'apprécier » (Gendreau et al., 2001, p.77). L'action de l'éducateur concourt donc à un « véritable étayage de l'activité » de l'enfant (Bruner, 1983). L'éducateur qui assure une pléthore d'action, sensibilise l'enfant sur sa situation et le recadre afin qu'il puisse s'épanouir et utilise au mieux ses capacités. Il aide aussi l'enfant en institution à s'instruire, le rend capable à résoudre un problème, à s'apprêter pour le futur, à créer, à aimer et à faire face à l'adversité (Bruner, 1983).

Les professionnels de l'éducation en institution selon Poussin (2004) n'assure qu'une « fonction instrumentale » et non une « fonction éducative ». Ce qui fait que l'enfant orphelin selon Julier-Costes et al., (2020) se trouve « piégé » entre ses difficultés scolaires, relationnelles et le décès du ou des parents qu'il va vivre. Or, on sait que, que ce soit le décès du parent d'un enfant ou d'un adulte, celui-ci laisse des traces indélébiles puisque les parents chez un enfant constituent ses repères de vie, les dépositaires de ses souvenirs. En l'absence de celui ou de ceux-ci, l'enfant déboussolé, fait face à une famille élargie qui a perdu de sa contenance.

L'enfant en deuil et donc devenu enfant orphelin, se trouve comme nous l'apprend Lesage (2016), livré à lui-même et fait face à une famille dépassée.

Dans ces situations, nous dit Vandecasteele et Lefebvre (2006), l'absence d'affection filiale et de sécurités de base devient ce qui dans le parcours de l'enfant le rend fragile et créent chez lui un véritable désétayage social du psychisme. L'environnement dans lequel l'enfant évolue, puisqu'il est inclus dans un nouveau cadre de vie (orphelinat), est d'après les auteurs, celui de la perte d'identité des normes construites. Les orphelinats censés être selon Clerc (2018, paragr.4) « des lieux de vie », c'est-à-dire dont la vocation est « d'élever, soigner et éduquer » les orphelins, de stimuler leur créativité, de favoriser l'acquisition de leur autonomie et de leur socialisation (Ling, 2012, p.10), se transforment selon Boucher et al., (2008) en un milieu peu stimulant.

L'orphelinat en tant qu'institution offre aux enfants rarement d'occasions de développer des relations d'attachement positives et significatives. Ce qui fait que l'enfant devient un être en souffrance, fragilisé par le décès d'un ou des deux parents. L'enfant est « en souffrance » au sens de Molinié (2018, paragr.3) parce que le décès parental y a laissé des traces, une douleur qui est aujourd'hui oubliée par les professionnels qui l'accompagnent ou mise en suspens et qui continu de peser dans la vie de l'enfant.

En plus de la vulnérabilité associée au fait que la sécurité ou le développement d'une pléthore d'enfants orphelins soit considéré comme compromis, la vie en institution est elle aussi considérée comme un « facteur de risque ». D'après Clerc et al., (2021), certains professionnels de l'éducation croient que l'enfant de lui-même est capable de surmonter le deuil. Ce qui fait que la mort devient « un impensé à l'école », pourtant le décès parental affecte le parcours scolaire des élèves. Selon Clerc et al., (2021), la situation d'orphelinage peut approfondir l'écart à la norme scolaire des élèves, avec des séquelles telles que des interruptions scolaires et les difficultés cognitives, affectives et sociales. Il existe une possibilité qu'ils tombent dans une situation d'inadaptation scolaire stable et durable.

L'accompagnement dont font preuve les professionnels étant inapproprié selon Bouamara (2017), « n'aide pas les jeunes à mieux se situer dans leur histoire personnelle et sociale, pour aller vers une valorisation-réconciliation avec leur culture, et pour avoir une meilleure image de soi ». L'attitude des éducateurs dans l'institution amène les enfants orphelins à mettre sur pied des stratégies d'adaptation qui leur permettent soit de se mettre à l'écart (stratégie d'évitement), soit de faire face aux épreuves de la vie (la déviance). Les

professionnels de l'éducation, à leur tour dépassés, mettent en pratique des « théories implicites ». Ils évoluent dans le « faire » et ne savent pas la démarche à suivre face à la catégorie sociale orphelin dont le ou les parents sont décédés. D'où la question de recherche suivante : comment les techniques d'intervention psychoéducative potentialisées par la sensibilisation, le soutien et le recadrage rendent-elles compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution ?

3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

3.2.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de notre étude peut se formuler de la manière suivante :

H.G : Les techniques d'intervention psychoéducative potentialisées par la sensibilisation, le soutien et le recadrage rendent compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

3.2.1.1. Variables de l'hypothèse générale

Les variables de l'hypothèse générale sont de deux ordres : la variable indépendante (VI) et la variable dépendante (VD).

– Variable indépendante (VI)

La variable indépendante permet la causalité dans une relation de cause à effet. Comme variable indépendante on a : les techniques d'intervention psychoéducative.

Modalité 1 : Sensibilisation

Indicateur 1 : Sensibiliser l'enfant sur sa situation

Sensibiliser l'enfant sur sa situation amène l'éducateur à dialoguer avec lui au sujet du décès du parent et à appréhender de nouvelles informations. Selon le dictionnaire Larousse dans Glineur et Bienfait, sensibiliser c'est « rendre quelqu'un, un groupe sensible, réceptif à quelque chose pour lequel il ne manifestait pas d'intérêt ». C'est aussi rendre capable de réagir à une chose dont on a pris conscience. La sensibilisation consiste à informer un public qui au départ n'est pas sensible à la cause défendue, à communiquer avec ce public, à dialoguer et à le conscientiser. À travers le dialogue et la communication, le professionnel aide l'enfant à mettre les mots sur ses émotions. Il fait attention à lui, le sensibilise afin qu'il intègre de nouvelles informations sur sa situation, absorbe comme le disent Glineur et Bienfait, dans sa vision et dans sa compréhension de nouveaux éléments qui vont lui permettre d'accepter une évolution de sa manière d'être et d'agir.

L'objectif de la sensibilisation est selon Glineur et Bienfait « la modification ou l'adaptation d'un comportement ou d'une attitude face à une situation donnée ». Il est question pour les professionnels de l'éducation de changer les regards, de modifier les habitudes, comportements et croyances des enfants afin de permettre leur adaptation (Glineur et Bienfait). Mieux encore, de produire une évolution de comportement, de susciter l'intérêt de l'enfant et de le convaincre de l'importance de son accompagnement après le décès. La conversation entre le professionnel et l'enfant est faite d'échanges. Ces deux inter actants ne s'échangent pas uniquement des informations, mais aussi des idées. Il ne revient donc pas au professionnel au cours du dialogue, de décider de ce qui est bien pour l'enfant, mais de penser avec lui puisqu'en pensant avec lui, il l'amène à penser par soi-même. Le professionnel a des connaissances sur la situation que vit l'enfant, mais n'en est pas maître.

« La capacité des enfants à appréhender de nouvelles informations sur leur situation, les transmettre et à capitaliser sur leurs expériences devient la plus-value des institutions ». Celles-ci sont appelés à favoriser chez les enfants la mise en œuvre d'un comportement adéquat de la part des personnes sensibilisées, d'un « savoir » et/ ou « d'un savoir-être » dans une situation précise. Au sens de ces auteurs, une action de sensibilisation se place dans un contexte d'évolution de la culture, permettant de conduire un groupe à modifier sa perception, d'intégrer les évolutions de culture puis à agir en conséquence.

Indicateur 2 : Explication du vécu

Selon Horincq & Guillemette (2022, p.100), l'explicitation se rapporte toujours à un vécu passé. L'explicitation du vécu par l'enfant amène le professionnel à recréer le moment vécu comme s'il s'agit d'un « film intérieur » (p.99). L'action est revécue avec une perception actualisée. Il est question pendant la phase d'explicitation d'amener l'enfant à mettre en lumière les éléments de son vécu, de mettre un mot sur ce vécu. L'accompagnement ici permet la prise de conscience de l'enfant et d'identifier dans la description de son vécu ses trajectoires et besoins, voire, des éléments susceptibles de favoriser son adaptation.

Lorsqu'il raconte ce qu'il a vécu, le professionnel écoute et fait des relances qui ont pour but de l'accompagner vers la mise en mots du déroulement du « vécu de son action » (Lecefel dans Horincq & Guillemette (2022, p.102). Il est donc question ici à faire verbaliser de façon détaillée le vécu de l'action chez l'enfant. En replongeant dans ses souvenirs, l'enfant revit les situations passées. Il s'agit alors de ressouvenirs, de revécus permettant au professionnel de

l'éducation de s'informer sur les actions des personnes accompagnées et au mentoré qui relate l'histoire de s'auto-informer (p.101).

D'après Horincq & Guillemette (2022, p.99), l'explicitation n'a pas pour but d'accéder avec exactitude à l'acte passé, ni au souvenir. Vermersch dans Horincq & Guillemette (2022, p.99) parle de ressouvenir, en lien avec le revécu. A travers l'accompagnement, le professionnel fait relater ce que la personne a vécu (donc dans le passé), mais selon ses perceptions actuelles (donc dans le présent). Il s'agit de rendre explicite et intelligible le concret du « revécu » tel qu'il se présente à la conscience dans un effort de prise de conscience. « Plus précisément, l'expérience passée est reconstruite, et donc modifiée, mais c'est pour être plus fidèle à cette expérience passée »

Pour Cyrulnik dans Horincq & Guillemette (2022), lors de l'explicitation, il y a une transformation des événements en histoire (« en récit »), ce qui amène le professionnel à saisir le sens de ce qui est expliciter. Il est question pour la personne de rendre explicite ce qui de son vécu paraît implicite pour les professionnels de l'éducation, de mettre des mots sur le vécu. La mise des mots sur ce vécu intègre selon Vermersch dans Horincq et Guillemette (2022, p.97) la mobilisation du vécu dans « ses dimensions extérieure (faits) et intérieure (pensées et ressentis) ». On peut donc se rendre compte avec les auteurs lorsqu'ils citent Hattie que « l'apprentissage ne peut se réaliser que dans l'action » et à partir de l' « expérience » (Kolb dans Horincq et Guillemette, 2022, p.96).

Indicateur 3 : Créer un climat propice

Créer un climat propice nécessite d'établir une relation de confiance et développer le sentiment de sécurité et de confiance chez l'enfant. Pour Bonneville (2014), il est important que l'enfant dispose d'un lieu de vie stable. Dans une atmosphère de bien-être dans laquelle il grandit. Il convient qu'il établisse une relation de confiance tant avec les autres enfants qu'avec les professionnels de l'éducation et qu'il se sent en sécurité et en confiance. L'enfant devrait selon Bonneville (2014, paragr.21) avoir un sentiment de sécurité, avoir « un chez-soi » car sans un « chez soi », sans un lieu permanent ou un « cadre de vie », c'est-à-dire « une qualité d'espace, une organisation, des rythmes et des règles stables et permanentes qui puissent faire « repère » et « repaire », l'enfant est perdu et désorganisé, « on ne sait plus où on habite »

Dans ce cadre de vie, « il faut une personne stable, permanente, disponible, adaptée et empathique, que l'enfant investit, parmi toutes ses relations, comme celle qui le sécurise et le reconforte » (Bonneville, 2014, paragr.7). Autrement dit, une personne qui nourrit, soigne, console et rassure le plus souvent l'enfant, voire une personne de confiance sur qui il peut

compter. L'enjeu principal est ici de préserver le sentiment de sécurité de base de l'enfant, « assise fondamentale de toute dynamique de développement » au sens de Bonneville, (2014, paragr.4).

Selon Vandecasteele et Lefebvre (2006, p.3) reprenant Furtos, les sécurités de base donnent à l'enfant un « statut, une reconnaissance d'existence et autorisent en quelque sorte les relations sociales ». Bref, « ils produisent ou médiatisent du lien social ». Le sentiment de sécurité et de confiance donne la conviction à la personne d'après Bonneville (2014, paragr.9) de vivre une continuité relationnelle. C'est-à-dire de vivre un contact corporel apaisant avec sa figure de sécurité principale, chaque fois qu'il éprouve un état de détresse. Aussi, de disposer d'

un havre ou un « *home sweet home* » stable et fiable, dont on peut s'éloigner, mais dont on est sûr qu'on le retrouvera et que l'on peut y revenir se reposer, se ressourcer, se réparer avant de s'envoler à nouveau affronter et découvrir le monde et la vie. Ce peut être un lieu, une situation, le contact d'une personne... C'est une base, dont on peut emporter le souvenir soutenant et réconfortant avec soi (paragr.5).

Modalité 2 : Soutien

Indicateur 1 : Soutien affectif

Avec le soutien affectif, il est question pour les professionnels de l'éducation d'accorder une attention particulière à l'enfant orphelin et de reconnaître ses centres d'intérêt. Pour un enfant selon Dubé, obtenir de l'attention est un « besoin vital au même titre que manger et boire ». Cet être en construction a besoin que lui soit accordé de l'attention afin qu'il puisse se développer. Le besoin d'attention chez certains enfants est autant fort qu'ils adoptent certains comportements dans le but d'attirer sur eux l'attention de l'éducateur.

L'attention que l'éducateur accorde à l'enfant nourrit son estime de soi. Ainsi, il peut se sentir aimé et apprécié. En accordant une attention particulière à l'enfant, le professionnel favorise sa confiance en soi et son sentiment de compétence. Lorsque l'enfant désire passer des moments de tête à tête avec le professionnel, celui-ci d'après Dubé, lui accorde quelques minutes de son temps au cours duquel il le renforce à l'aide de commentaires positifs en lien avec son comportement. Ainsi, son besoin d'attention va être comblé de façon positive et il va avoir moins de tendance si tel était le cas, à adopter des comportements négatifs.

La reconnaissance des centres d'intérêt de l'enfant constitue pour Hébert (2014) un des tout premiers réflexes pour accompagner une personne. L'éducateur cherche à savoir de quoi l'enfant parle le plus souvent afin de pouvoir reconnaître ses centres d'intérêt. Très souvent, face à la personne selon l'auteur, on se demande, qu'aime-t-elle vraiment ? puisqu'on ne la connaît pas, on ne sait pas ce qu'elle aime vraiment. Il s'agit encore une fois au sens de Hébert (2014) de prendre le temps de faire « le détour par l'autre » au-delà de ses problèmes. Un projet d'avenir ne peut se fonder que dans une rencontre où on actualise ce qui anime vraiment l'autre en profondeur. Véritable source de motivation de l'enfant dans ses apprentissage, les centres d'intérêt de l'enfant, lorsqu'ils sont reconnus par l'éducateur, il peut s'en servir pour améliorer certaines de ses compétences.

Indicateur 2 : Soutien cognitif

Le soutien cognitif, réalisé la plupart de temps autour des activités d'apprentissage, vise à encourager et à aider l'enfant quand il rencontre des difficultés d'apprentissage. Ces difficultés sont temporaires et circonstanciées. D'après Ravez (2020), le soutien cognitif consiste à « encourager les élèves à s'approprier leurs apprentissages ». Encourager son enfant c'est l'« insuffler du courage ». Avec les encouragements fait à l'endroit de l'enfant, le professionnel ne met pas d'étiquette sur lui ni sur son résultat, mais exprime son intérêt sur ce que l'enfant fait et il l'amène à exprimer ce qu'il ressent.

Le soutien cognitif passe entre autres pour Ravez (2020), par le fait de « demander aux élèves de justifier ou d'argumenter leurs réponses et opinions, de générer leurs propres solutions ou procédures, ainsi que d'évaluer leurs idées et celles des autres. » Ce que dit l'éducateur devrait amener l'enfant à s'auto-évaluer. En amenant l'enfant à réfléchir par lui-même, on l'aide à développer ses aptitudes à trouver des solutions. Il est important que l'éducateur qui encourage l'enfant soit connecté, c'est-à-dire par sa présence, il écoute l'enfant et se met à sa disposition.

Pour l'auteur, être connecté de façon encourageante « c'est savoir se mettre à la place de l'enfant, prendre ses sentiments et ses besoins au sérieux, même si cela correspond à notre propre ressenti ». Il est aussi question d'« accueillir chacune des émotions de l'enfant sans les déformer, le rassurer, l'écouter sans jugement, s'intéresser à son obstacle et lui proposer de chercher une solution ensemble ». A long terme, les encouragements participent à développer chez l'enfant sa confiance en soi, son estime de soi et sa motivation interne. Il apprend à penser et à faire des choses par lui-même, ressent une satisfaction intérieure.

Indicateur 3 : Soutien social

S'actualisant lors des interactions avec les membres du réseau relationnel ou encore lors de la participation à des groupes sociaux, le soutien social est défini d'après Sarason et al., dans Bawa et Abete (2020, p.107) comme « l'existence ou la disponibilité de personnes sur qui l'on peut compter, des personnes qui nous laissent savoir qu'ils nous aiment, nous apprécient et se soucient de nous ». Loin d'être unidimensionnel, le concept de soutien social a un « caractère multidimensionnel » (Trudel et al., dans Bawa et Abete (2020)). Les personnes vers qui l'enfant peut se tourner en cas de besoin constituent son réseau relationnel.

D'après Latsap et al., (2019), l'enfant a besoin du soutien de son entourage pour pouvoir « panser » le vide occasionné par la perte de l'être aimé. Ce réseau qu'est l'encourage constitue dans la vie de l'enfant un élément de bonheur. On a besoin des autres pour nous épanouir, pour affronter et vaincre l'adversité. Le soutien social c'est aussi avoir besoin de se sentir à sa place et de ressentir que les autres se soucient de notre bien-être et nous apporte une attention particulière. Capponi et al., dans Bawa et Abete (2020, p.107) distinguent quatre dimensions de soutien social :

Le soutien instrumental (ou pratique) qui fait allusion à « une assistance directe concrète, grâce à des services tangibles (aide matérielle ou financière) » ; le soutien émotionnel qui « permet d'apporter détente, consolation et mieux-être, lors des moments difficiles, grâce à des échanges sur les ressentis émotionnel ». Le soutien d'estime de soi (ou de valorisation personnelle), qui aide la personne à être considérée dans sa valeur, ses compétences (ou habiletés), ses pensées, croyances ou sentiments. Enfin le soutien informatif qui renvoi à l'aide, sous forme de conseils, suggestions, informations et l'aide à la prise de décision.

Modalité 3 : Recadrage

Indicateur 1 : Redéfinition de la situation

La redéfinition de la situation chez l'enfant passe par une réorientation de celui-ci. L'éducateur apprend à l'enfant à relativiser et à élargir le champ des possibles. Réorienter l'enfant c'est donner une nouvelle direction à sa manière de penser et d'agir, l'amener à changer sa perception des choses, à voir autrement la vie, voire à savoir rebondir. Selon Bourahla (2019), le terme relativiser vient du latin "relativus" qui veut dire relatif. Relatif lui-même dérive de "relatio" qui signifie relation, rapport. D'après cet auteur, savoir relativiser est très utile dans la vie courante. L'enfant orphelin a qui ont appris à relativiser cesse de dramatiser sa situation et peut adopter des pensées positives car il ne prend plus trop à cœur les choses. Il n'est pas question ici d'adoucir ou de cacher les faits ou la réalité vécu par l'enfant.

D'après Bourahla (2019), « si l'on considère la gravité réelle de la chose qui nous gêne ou qui nous paralyse, celle-ci peut alors apparaître moins féroce, moins dangereuse, moins affolante que ce qu'elle nous paraissait à première vue ». Face à un événement, on peut amener l'enfant à relativiser, c'est-à-dire à prendre de la distance, du recul sur le vécu immédiat et à voir les choses pour ce qu'elles sont. Prendre du recul selon Losier dans Reboulleau c'est « observer une situation de façon détachée, en comprenant l'autre et en restant soi, de manière à cerner clairement son rôle, son intérêt et son objectif ». L'enfant qui a appris à relativiser garde son calme et a confiance en soi face à une situation afin de prendre de bonne décision.

La personne qui apprend à relativiser se débarrasse de cette impression de se noyer dans les contraintes. Celui qui ne prend pas le temps de relativiser, d'après Reboulleau, a tendance à se laisser porter par ses émotions et les pensées négatives qui peuvent être la colère, l'angoisse et la peur. Ces pensées négatives au sens de Reboulleau, empêchent l'enfant d'avancer et le retiennent en arrière. Or, il devrait se focaliser sur des pensées positives et faire abstraction de ses échecs. Elargir le champ des possibles de l'enfant signifie apporter de nouvelle solution, créer d'autre alternatives, de nouvelles possibilités pour lui et le mener vers de nouveaux horizons. L'enfant qui fait face à un échec devrait d'abord reconnaître l'existence de celui-ci et comprendre que l'échec n'est pas une fatalité.

Indicateur 2 : Développer la créativité chez l'enfant

D'après Morr (2019), la créativité est « une aptitude ou trait de caractère qui nous permet de développer de nouvelles idées ». C'est aussi « la compétence qui permet de comprendre le monde qui nous entoure, de relier ces observations à notre réservoir de connaissances et d'imaginer de nouvelles façons d'appliquer ces connaissances ». La créativité est aussi portée par le souci des autres, l'ouverture aux autres. La créativité est souvent considérée comme une capacité (Newton dans Capron, 2016), ou comme une compétence transversale (Pallascio, Daniel & Lafortune dans Capron, 2016, paragr.3). L'enfant qu'on aide à s'ouvrir aux autres peut compter davantage sur eux. En s'ouvrant aux autres, l'enfant peut leur parler de ce qui le préoccupe. Ainsi, il sort de sa zone de confort. Selon Capron (2016, paragr.1), il convient que le professionnel qui aide l'enfant à développer sa créativité n'adhère pas à une seule et unique version de la créativité, mais il devrait choisir consciemment celle qui va mieux être adaptée pour apprendre.

Indicateur 3 : Faire preuve d'empathie

D'après le dictionnaire culturel de la langue française dans Simon (2009, p.8), l'empathie est la « capacité de s'identifier à autrui, de ressentir ce qu'il ressent ». Rogers dans Simon (2009) fait de ce concept une variable significative de la relation d'aide. Selon Rogers dans Simon (2009, p.10), l'empathie « est un processus d'entrée dans le monde perceptif d'autrui, qui permet de devenir sensible aux mouvements d'affects qui se produisent chez ce dernier, tout en gardant la conscience d'être une personne séparée de lui ». Il ajoute qu'« être empathique c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du « comme si » (p.9).

Les caractéristiques de l'empathie selon Morse et al., dans Simon (2009, p.17) sont morales, affectives, cognitives et comportementales. Dans la relation éducative, faire preuve d'empathie consiste pour l'éducateur de comprendre humainement l'enfant, de centrer ses émotions sur l'enfant et de participer de manière intime à son expérience, toutefois en demeurant émotionnellement indépendant. La personne qui fait preuve d'empathie selon Perlman dans De Robertis (2018, p. 166), a cette « capacité de laisser pour un moment sa peau et son rôle et d'entrer dans la peau et le rôle d'un autre ». Ainsi, se considérant du point de vue de son semblable, il va essayer de voir ce que l'autre ressent ou pense, de faire des besoins de l'enfant les siens, ou alors de jouer avec l'idée de ce qu'il ferait à la place de l'autre.

Les deux composantes majeures de l'empathie définies par Simon (2009, p.12) peuvent permettre à l'éducateur de ressentir ou alors d'appréhender l'état subjectif de l'enfant. Il s'agit de la dimension innée qui, étant non consciente au sens de l'auteure, amène l'éducateur à comprendre que le sujet de l'intervention qu'est l'enfant est comme lui. La deuxième dimension repose sur la capacité consciente de celui-ci à se mettre mentalement à la place de l'enfant. Titchener dans Simon (2009), attribue à l'empathie une fonction sociale. En se basant sur les écrits de Decety, Jorland et Caillé, Simon propose deux types d'empathie à savoir, l'empathie affective et l'empathie cognitive.

D'après Decety cité dans Simon (2009, p.15), l'empathie conjugue une réponse affective qui ne consiste pas toujours à un partage de son état émotionnel et une capacité cognitive de prendre la perspective subjective de l'autre. Caillé cité dans Simon (2009, p.16), fait comprendre que l'empathie peut être affective, « je sens comme l'autre qui sent comme moi » et/ ou cognitive « je pense comme l'autre qui pense comme moi ». En présentant ces

deux types d'empathie, l'auteur fait de l'imitation le vecteur affectif de l'empathie et la réciprocité devient sa modalité cognitive. Contrairement à ces auteurs, Jorland dans Simon (2009, p.16) enseigne que l'empathie n'est pas une relation affective mais plutôt une relation cognitive. L'empathie cognitive n'a pas en son sens pour « fonction de reconnaître les émotions d'autrui, mais de comprendre l'autre en adoptant son point de vue ». L'empathie est donc pour cet auteur un « opérateur proprement intellectuel.

– **Variable dépendante (VD)**

La variable dépendante est la suivante : capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.

Modalité 1 : Appartenance et participation sociale de l'enfant

Indicateur 1 : Affiliation sociale

Selon Couchot (2006), l'affiliation est « une action ayant pour but d'atteindre un état d'adhésion, d'appartenance à un ensemble plus vaste ». C'est aussi un mode d'appartenance à un groupe à visée sociale spécifique. Cette appartenance définirait une identité sociale qui viendrait relayer ou se substituer à l'identité familiale en s'appuyant sur certaines structures communes. Autrement dit, l'affiliation introduit un individu dans une culture, culture dont la définition est selon Couchot (2006) qui cite Winkin, « tout ce qu'il faut pour être membre », c'est-à-dire pour être prévisible par les autres membres.

D'après Kestermont, le groupe est ce que l'enfant qui quitte le cadre familial découvre. Pour l'enfant, le fait de participer à un groupe et à fortiori d'adhérer à la manière de penser, aux croyances et aux normes d'un groupe extrafamilial, le confronte souvent de manière inconsciente avec l'héritage parental. Selon Kaës (1993, p.273) « les membres du groupe secondaire (école, amis, travail, etc.) qui sont des groupes formés par des processus d'affiliation (adhésion), permettent de retravailler ce qui s'était constitué dans les groupes primaires (la famille) à travers des processus de filiation ». « L'affiliation est bien ce passage de la relation de père à la relation aux pairs » (Kestemont).

L'affiliation est naturellement présente en chacun de nous, en ce sens que nous avons toujours cherché le réconfort autour de nous à la suite d'un événement angoissant ou pour faire face à un conflit émotionnel. En situation de perte d'un être cher par exemple, les hommes ont naturellement appris à se rassembler pour rechercher le soutien du groupe. Le sentiment de réconfort qu'ils se créent est d'ailleurs d'autant plus fort que le groupe est cohérent et partage

les mêmes problèmes. L'appartenance au groupe présuppose une part active de chaque membre concernant le soutien occasionnel ou régulier qu'il peut dévouer à d'autres membres et une mutualité de rapports entre membres. Ainsi, l'affiliation étant une règle normale du fonctionnement groupal et la recherche de l'aide d'autrui, est aussi « le processus par lequel l'enfant reconnaît ses parents en tant que tels » (Wendland et Finot, 2008, p.324).

Le besoin d'affiliation constitue selon Wendland et Finot (2008, p.325), « un pilier sur lequel se construit le psychisme de l'enfant et se fonde son identité ». Celui-ci serait d'autant plus fort chez l'enfant sans famille : « rien ne renforce plus le désir de famille que le manque de famille, le désir de lien que l'absence de lien » (Wendland et Finot, 2008, p.325). L'absence d'affiliation aurait donc des conséquences très néfastes pour la construction identitaire de l'enfant car disent-ils, « l'enfant de personne c'est presque personne ».

Indicateur 2 : Partage d'une idée, un langage

L'enfant qui affirme un lien social se met en relation d'interdépendance avec les autres et avec la société. Auprès de lui, ceux-ci assurent non seulement sa protection lorsqu'il est confronté aux aléas de la vie, mais aussi au sens de Paugam dans Frechon et al., son « besoin de reconnaissance », qui est la source de son identité et de son existence en tant qu'homme. Selon Faure (2016), « le sentiment de se sentir appartenir à une collectivité en le marquant par des rituels de convivialité est une chose essentielle à la sociabilité ». Le fait de partager un repas, d'incorporer ensemble un plat commun, affirme une identité sans distinction sociale. Affirmer un lien social est sécurisant et rasure l'enfant dont le bonheur au sens de Faure (2016), s'enracine souvent dans des choses simples qui constituent des repères stables dans le temps.

Modalité 3 : Appropriation de la réalité extérieure

Indicateur 1 : Aspects constitutifs (processus)

Les constitutifs mettent en exergue deux aspects à savoir l'assimilation des connaissances et la définition des identités personnelles et sociales de l'enfant. L'assimilation « exprime l'action du sujet sur le milieu et se traduit par l'incorporation des éléments extérieurs aux structures du sujet » (Montangero, 2001, p.77). Elle est répétitive ou reproductrice en ce sens que les schèmes d'assimilation tendent à s'exercer ou à se conserver. Pour cet auteur, l'assimilation joue un rôle important dans la connaissance puisque c'est elle qui confère une signification aux choses.

Assimiler les connaissances consiste pour l'enfant à intégrer des données à ses schèmes, qu'il s'approprie les connaissances que l'éducateur lui expose de manière verbale ou non. Celui-ci à travers son action et par la transmission du savoir, il crée chez l'enfant un nouveau rapport avec la réalité. L'enfant peut donc confronter ce qu'il a assimilé à des situations pratiques. Selon Montangero (2001), se mettre à compter des étoiles ou des élèves dans une salle de classe par exemple revient à assimiler ce qui est perçu par une structure d'activité de l'enfant (le comptage).

Le second aspect des constituants consiste en la définition des identités personnelles et sociales. D'après Descombes (2017, paragr.33), pour « attribuer une identité sociale à quelqu'un, il faut identifier cette personne (laquelle est donc identifiable en tant qu'être humain) et lui reconnaître l'attribut qui fonde l'identité en question, que ce soit un caractère physique, une profession, une affiliation ou tout attribut classificatoire ». Les personnes ne peuvent partager une identité sociale que s'il existe une étiquette pour les désigner. Étiqueter ici désigne « mettre un nom commun sur une chose ou sur un phénomène » (paragr.31). Pour Descombes (2017, p.30), si des personnes partagent un attribut sans avoir un nom pour signifier ce trait commun, cet attribut ne peut pas jouer le rôle normatif et constitutif d'une identité sociale.

Indicateur 2 : Aspects constitués (Contenu)

Les aspects constitués sont les valeurs, croyances et les modèles normatifs. Pour Durkheim tout comme pour Weber dans Schwartz (2006, paragr.1), « les valeurs sont fondamentales pour expliquer l'organisation et le changement, au niveau de la société comme à celui des individus ». Pour Schwartz (2006, paragr.5), les valeurs sont des croyances. Elles motivent l'action et guident la sélection ou l'évaluation des personnes. Mieux encore, les « valeurs servent d'étalon ou de critères ». Les valeurs forment un continuum en termes de motivation. L'auteur fait comprendre que la motivation commune à la bienveillance et à la tradition (dont l'un des objectifs et le respect), est l'importance accordée au dévouement envers le groupe d'appartenance (l'endogroupe). Il énumère dix valeurs (réussite, bienveillance, sécurité, conformité, autonomie, stimulation, tradition spiritualité, universalisme et pouvoir) qui peuvent être en opposition, ou aller de pair avec d'autres (paragr.3).

Ces valeurs selon Schwartz (2006, paragr.6) trouvent leur source dans au moins une des trois nécessités de l'existence humaine auxquelles elles répondent à savoir, satisfaire les besoins biologiques des individus, permettre l'interaction sociale et assurer le bon fonctionnement et la survie des groupes. On sait que l'enfant à lui seul ne peut pas réussir à répondre à ces trois nécessités. Pour ce faire, il convient pour lui de « communiquer avec les autres à leur sujet, et

d'obtenir la collaboration des autres dans leur démarche » (paragr.7). Cet autre avec qui l'enfant communique peut être le professionnel qui auprès de lui « décide de ce qui est bon ou mauvais, justifié ou illégitime, de ce qui vaut la peine d'être fait ou de ce qui doit être évité en fonction des conséquences possibles pour les valeurs que l'on affectionne » (Schwartz, 2006, paragr.5).

La croyance comme second élément des aspects constitués désigne, d'après l'encyclopédie universalis, « l'adhésion à des idées, des opinions, des valeurs sans qu'une démonstration rationnelle, empirique ou théorique n'ait conduit à l'élaboration et l'adoption des croyances en question ». Si croire, selon encyclopédie universalis « c'est se fier à quelqu'un ou quelque chose (texte, récit, mythe, etc.), indépendamment de faits empiriquement établis ou démontrés », on peut dire que la croyance repose sur des raisons qu'on n'a pas encore eu à vérifier. Mais dès lors que des preuves sont produites à l'appui d'une assertion, elle cesse d'être une croyance pour devenir une vérité.

Selon Mauss ou Wittgenstein cité dans l'encyclopédie universalis, « une croyance relève de la grammaire de nos pratiques : c'est dans et par nos pratiques que nos croyances se manifestent ». On voit en eux un corpus de représentation dont on peut se servir pour guider l'action. Pour Engel dans l'encyclopédie universalis, la croyance nous entraîne dans « l'enfer des connaissances tacites » et alimente le « mythe de l'intériorité ». Bourdieu dans l'encyclopédie universalis, renchérit en faisant comprendre que la « croyance précède toujours, pour ainsi dire, les expériences ou les arguments, qu'on invoque, éventuellement pour la justifier. »

Lorsqu'on parle d'éléments culturels dans une communauté, il s'agit de toutes les parties (modèles ou expressions) qui composent sa culture. Ces modèles ou expressions régulent, unifient et conceptualisent les comportements des membres du groupe, leur manière d'être et de penser. Ces éléments culturels qui inclut les coutumes, les rituels et les croyances, ainsi que les vêtements, les repas et autres éléments, donne une identité et une cohésion au groupe ou communauté, permettent qu'on les identifie et les différencie des autres.

Tableau 1 : Tableau synoptique

Variables	Modalités	Indicateurs
Variable indépendante : Techniques d'intervention psychoéducatrice	VI ₁ : Sensibilisation	1. Sensibiliser l'enfant sur sa situation
		2. Explicitation du vécu
		3. Créer un climat propice
	VI ₂ : Soutien	1. Soutien affectif
		2. Soutien cognitif
		3. Soutien social
	VI ₃ : Recadrage	1. Redéfinition de la situation
		2. Développer la créativité de l'enfant
		3. Faire preuve d'empathie
Variable dépendante : Capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution	VD1 : Appartenance et participation sociale de l'enfant	1. Affiliation sociale
		2. Partage d'une idée, un langage
	VD2 : Appropriation de la réalité extérieure	1. Aspects constituants (processus)
		2. Aspects constitués (Contenu)

3.2.1.2. Hypothèse de recherche

L'hypothèse de recherche vise à vérifier la réalité, l'existence ou l'inexistence du fait suggéré dans l'hypothèse générale. Pour ce faire, dans le but de rendre l'hypothèse générale plus concrète, on l'a scindé en deux hypothèses spécifiques de recherche. Elles sont les suivantes :

H.R1 : La sensibilisation comme facteur associé aux techniques d'intervention psychoéducative rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

H.R2 : Le soutien comme facteur associé aux techniques d'intervention psychoéducative rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

HR3 : Le recadrage comme facteur associé aux techniques d'intervention psychoéducative rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

3.3. TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche se situe dans un paradigme compréhensif, avec une démarche qualitative. La recherche qualitative cherche à comprendre et à interpréter les pratiques et les expériences, plutôt que de mesurer des variables à l'aide de méthodes mathématiques. De plus, on ne cherche pas à convertir les données en pourcentages ou en statistiques. Dans ce cadre et de façon intentionnelle, la méthode qualitative renonce à l'aspect quantitatif au profit d'une analyse plus approfondie du comportement que les orphelins adoptent dans leur interaction quotidienne avec les éducateurs qui les accompagnent. Deslauriers (2011, p.190) l'énonce ainsi quand il affirme que, la recherche qualitative « est plutôt intense en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiées en profondeur ».

Selon Paillé et Mucchielli (2013), il s'agit d'un type de recherche qui suppose un contact personnel avec le sujet de recherche, essentiellement au moyen d'entretiens. Dans « une logique de proximité » (c'est-à-dire près des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages), disent Paillé et Mucchielli (2013, p.13), il est question dans ce type de recherche d'étudier les pensées, expériences et sentiments des personnes. Le paradigme épistémologique compréhensif dans lequel cette recherche s'inscrit cherche de façon détaillée à appréhender, à saisir le sens et la

signification du phénomène d'adaptation scolaire au regard des techniques d'intervention des professionnels de l'éducation, et non pas son explication.

Ce sens n'est jamais donné immédiatement, il est constamment implicite, à la fois structurant et structuré et contribue de façon diffuse à un ensemble de phénomènes (Paillé et Mucchielli, 2013). De manière claire, on cherche à comprendre le vécu quotidien des orphelins dans l'institution, par rapport à la façon dont les professionnels de l'éducation, bref, les membres de leur groupe familial ou social, s'occupent d'eux. Cette compréhension du phénomène d'adaptation scolaire de l'orphelin au sein du milieu institutionnel, nécessite des techniques d'intervention de la part des éducateurs.

L'approche compréhensive va alors constituer en déconstructions objectives issues des trajectoires. La compréhension du phénomène d'adaptation scolaire a permis de faire des regroupements dans un premier temps et dans un second des typologies faisant apparaître des nuances entre les cas. Selon Paillé et Mucchielli (2013, p.40), ce positionnement intellectuel postule initialement une hétérogénéité fondamentale entre les faits humains et sociaux. Ces faits ont des significations véhiculées par les acteurs (professionnels de l'éducation, et orphelins) et les parties prenantes. Ensuite, la capacité qu'à une personne de s'introduire, de comprendre le vécu et le ressenti d'une autre personne, par l'entremise du « principe de l'intercompréhension ». Enfin, le ou les moments de saisie intuitive que comporte l'approche compréhensive, se font à partir des efforts d'empathie, des significations inhérents à tous les faits humains et sociaux étudiés (Paillé et Mucchielli (2013).

D'après Bullock cité dans Gagnon (2012), la méthode qualitative, notamment l'étude de cas, offre une approche holistique pour observer et analyser des phénomènes comme un tout intact et intégré. L'étude de cas « permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part » (Gagnon, 2012, p.2). Elle fournit une analyse détaillée des phénomènes dans leur contexte naturel, considérant les données recueillies sur le terrain comme des représentations authentiques de la réalité étudiée.

Cependant, la généralisation des résultats d'une étude de cas n'est pas possible car elle peut détourner le chercheur des éléments essentiels à la compréhension du cas lui-même (Stake cité dans Gagnon, 2012, p. 3). Chaque cas est unique et exige une investigation approfondie. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'une étude de cas multiples, visant à tirer des conclusions d'un ensemble de cas. Eisenhardt cité dans Gagnon (2012), recommande d'utiliser de quatre (4) à dix (10) cas. Ce nombre permet de « fournir une riche description du contexte

dans lequel les événements se déroulent et de mettre au jour la structure profonde des comportements sociaux » (Light repris dans Gagnon, 2012, p.41)

3.4. SITE DE RECHERCHE

Le choix du site de recherche a été porté sur l'orphelinat « Beloved Children », qui est une maison d'accueil des orphelins et enfants abandonnés. Au départ nommé GIC ESEAC, celui-ci est transformé en orphelinat, après le départ des membres du GIC. Fondé en 2002, l'orphelinat poursuit les objectifs suivants : l'encadrement et l'accompagnement des orphelins et enfants vulnérables, assurer l'éducation et la solidarité des orphelins, porter assistance aux enfants en difficulté et promouvoir leur insertion sociale et familiale. Cet orphelinat est dirigé par une directrice, initiatrice de l'œuvre. En collaboration avec un autre éducateur, elle s'occupe des enfants orphelins et abandonnés dans la rue. L'équipe des professionnels de la maison d'accueil est donc constituée de trois personnes à savoir, deux éducateurs, internes au centre et d'un avocat qui, étant extérieur à la maison d'accueil, vient en aide aux enfants en cas de litiges.

L'orphelinat « Beloved Children » accueille chaque année des orphelins et enfants vulnérables (OEV) de divers horizons. Ceux-ci au cours de l'année 2022, plus précisément pendant les mois d'Avril à début juin étaient d'environ 20 orphelins au sein du centre, dont les âges varient entre 2 à 17 ans. On retrouve au sein de la maison d'accueil trois catégories d'enfants à savoir, les enfants abandonnés de la rue, les orphelins de père ou de mère, les orphelins de père et de mère et les mamans pauvres, c'est-à-dire celles qui ne peuvent pas s'occuper d'elles-mêmes et de leurs enfants. Il est à noter que les mamans pauvres (au nombre de deux) qui vivent au centre ne sont pas comptées dans l'effectif des enfants du centre et des éducateurs. Ayant besoin d'un toit, celles-ci au sein de la maison d'accueil mènent chacune une activité extrafamiliale qui lui permet de vivre. De manière rotative, elles donnent un coup de main à la fondatrice dans l'entretien des lieux et s'impliquent dans la cuisson des repas.

Les problèmes que les orphelins au sein de l'orphelinat « Beloved Children » rencontrent sont entre autres : les problèmes économiques, puisqu'ils vivent dans un contexte de pauvreté du fait des capacités économiques réduites de leur famille d'adoption et d'une réduction des dons octroyés au centre d'encadrement de ces enfants. On observe aussi une absence de soins adaptés des éducateurs car les enfants se prennent en charge mutuellement. Un retrait des activités scolaires de certains enfants puisqu'ils ne trouvent aucun intérêt à s'investir dans leur apprentissage. Une solitude qui s'exprime par le retrait des activités ludiques et de l'isolement.

Pour ce qui est du cadre physique, l'orphelinat « Beloved Children » est une maison d'accueil et d'encadrement des orphelins et enfants abandonnés. Elle est située dans la région de l'Ouest-Cameroun, département de la MIFI, arrondissement de Bafoussam I^{er}. Elle est située à environ 100 mètres des Brasseries du Cameroun, d'environ 80 mètres de SOC et derrière celle-ci. Plus précisément sur le plateau de l'usine de torréfaction du café UCCAO (Union Centrale des Coopératives Agricoles de l'Ouest), ancien bâtiment qui servait d'infirmierie et d'économat. La maison d'accueil « Beloved Children » est composée de deux blocs à savoir, un bloc A et un bloc B. Couramment appelé « la grande maison » ou « la maison d'en haut » par les membres du centre, le bloc A est une grande maison sans clôture, avec une grande allée menant à ce bloc.

A l'entrée de ce bloc, on peut lire sur un poteau en béton, ayant servi de support d'une barrière le sigle « CU. 08 » (Cité UCCAO. Bâtiment 8). Ce bâtiment a une grande cour avant dans laquelle on peut observer deux poteaux à linge en planche et des plants de citronnelle juste avant ces poteaux. La grande maison a deux portes. Une porte avant ouverte sur la grande cour, avec une véranda entourée d'un balcon et une porte à l'extrémité droite, juste en face de la cuisine traditionnelle. Un dortoir de deux chambres est collé à la cuisine traditionnelle. Elle est constituée de sept (6) pièces dont trois (3) chambres, une cuisine moderne, une toilette moderne et une salle de séjour. En face du bloc A se trouve une maison d'habitation et au sommet gauche une autre.

Le bloc A est situé à environ 15 mètres du bloc B. les deux blocs sont séparés par une route non bitumée. Celui-ci est particulièrement différent du bloc A puisqu'il comprend une école, située juste en face du bloc B, appelée « Ecole Primaire Bilingue Beloved Children ». Cette école est une donation d'un bienfaiteur. Elle est composée de Quatre grandes salles, dont deux salles construites en planche et deux autres en briques de parpaings. L'« Ecole Primaire Bilingue Beloved Children » accueille les enfants du centre d'encadrement et d'autres enfants du quartier SOCADA et des quartiers voisins. L'enseignement primaire va de la Section d'Initiation au Langage (SIL) au Cours Moyen deuxième année qui s'achève avec l'obtention du Certificat d'Etude Primaire (CEP). Le bloc B, sans clôture l'entourant également, est plus éloigné d'autres maisons d'habitation. C'est ce bloc B qui tient lieu d'orphelinat.

Il est doté d'une grande cour arrière, servant d'espace de jeu tant pour les élèves que pour les enfants de l'orphelinat pendant les weekends. Dans cette cour, on peut observer une balançoire. En aval des autres maisons d'habitation, le bloc B est entouré de cultures de maïs.

A l'entrée avant du bloc, une grande véranda entourée d'un balcon sert d'espace de jeu aux tous petits. On y trouve aussi dans la cour avant un compteur d'eau et sur le mur gauche de l'entrée un compteur d'électricité. Ce bâtiment dispose d'un nombre important de pièces. Il dispose d'un total de trois chambres, d'une cuisine, d'une salle de séjour ayant deux pièces : une pièce avec un lit à coucher et une télévision et une autre pièce appelée salon. Les toilettes traditionnelles sont un peu plus éloignées de l'orphelinat.

3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE

Selon Fortin et Gagnon (2016, p.260), la population est « un groupe formé par tous les éléments (personnes, objets, spécimens) qui présentent les mêmes caractéristiques communes ». L'objectif ici est d'avoir une population dont tous les éléments ont les mêmes caractéristiques autant que possible. Comme population, on a choisi les orphelins en institution. Dans ce grand ensemble que constitue cette catégorie sociale, la recherche porte sur un nombre limité de sujet qu'il faut choisir sur la base des critères objectifs, en rapport avec les hypothèses de recherche

3.5.1. Justification du choix de la population

Selon Blanchet et Gotman (1992), le choix de la population d'une recherche dépend de la nature des informations à collecter. Il convient que les membres de cette population soient à mesure de mettre à la disposition du chercheur des réponses appropriées à ses questions. Ce choix, loin d'être neutre, définit à l'avance la qualité des réponses que le chercheur souhaite avoir. La population de cette étude est constituée des orphelins dont au moins un parent est décédé. Ce décès d'un parent est une question sociale puisqu'il fragilise la catégorie de la population qu'est l'orphelin (Jung, 2020, p. 60). Il s'agit des orphelins vivant dans une institution dont l'âge varie entre 06 et 12 ans. La nôtre est constituée des enfants de 9 ans, 10 et de 11 ans. Ceux-ci sont théoriquement des préadolescents. En effet, Provost (2011), dit de la préadolescence qu'elle est

l'entrée dans l'adolescence où les enfants manifestent des comportements agressifs vis-à-vis des autres enfants, pratiquent des jeux dangereux, ont des déficits de l'attention et/ou de la concentration avec ou sans hyperactivité, prennent des toxiques ou parfois drogues plus dures, fuguent ou tentent de se suicider.

Notre choix a été porté sur cette population parce que notre étude porte sur les techniques d'intervention psychoéducative, et ce n'est qu'au sein des institutions à l'instar de l'orphelinat, qu'on peut vérifier le fait observé. Le choix de cette population vient aussi du fait que les enfants orphelins sont une couche vulnérable de la population dont l'accompagnement éducative devrait être particulier. Ce sont des enfants en manque de soutien socio-affectif. Des enfants qui par manque d'énergie suffisant pour faire leur deuil et suivre le cours de leur développement ne montrent aucune réaction d'affliction et renvoient leur deuil à plus tard. Ce renvoi du deuil à plus tard peut générer chez eux le repli sur soi, l'isolement, la colère, le sentiment d'abandon, le retrait des activités scolaires, la rupture de lien, voire des difficultés d'adaptation scolaire, du fait du trop-plein de douleur qui les envahit et dont ils ne peuvent exprimer pour le moment.

Bien plus, avec le décès d'un ou de leurs deux parents, ils vivent un mal-être qui peut parfois se manifester par des problèmes d'inadaptation tant scolaire que sociale, due aux réactions de l'entourage : l'absence d'une bonne intégration au cadre et de relations harmonieuses et adaptées avec les autres, et d'une manière générale avec le milieu de vie. L'irritabilité et l'indifférence vis-à-vis des autres et de leurs proches etc. Ces enfants sont affectés par une sorte de traumatisme (traumatisme du deuil) qui met en péril leur intégrité psychique et morale. De tels enfants ont besoin de soutien affectif, cognitif et social, d'amour, d'être guidé par des professionnels de l'éducation qui s'occupent d'eux. Ils ont aussi besoin d'être sensibilisé, de compréhension, afin de pouvoir intégrer avec efficacité le milieu scolaire et s'épanouir dans un groupe de pairs.

Le changement du cadre de vie des enfants après le décès de leurs parents, est l'autre justification du choix de la population d'étude. Ceux-ci passent du milieu familial riche d'affects, de chaleur parentale, de soins et de soutien, à un milieu inconnu, incertain, un milieu où l'amour ne se vit pas, où la parole ne sert que très peu à communiquer. Ce milieu est l'institution. C'est dire que ces enfants partent de la famille avec un mode d'organisation déjà fait pour l'institution encore inconnu. S'ils connaissaient leur rythme familial et leur devenir, au sein de l'institution, ils en savent moins car ils se trouvent dans un environnement étranger.

Il n'existe donc pas de rite de passage entre les deux cadres. Ce rite qui devrait faciliter la transition d'un état social (milieu familial) à un autre (orphelinat). Dans la société moderne, cette absence de rite pose le problème actuel des rapports non seulement entre les générations, mais aussi entre les changements de cadre. Ce sont ces rites de passage qui introduisent l'enfant

à la maîtrise des règles sociales et culturelles, en lui garantissant la reconnaissance de l'entourage.

3.5.2. Critères de sélection des participants

Selon Fortin et Gagnon (2016, p.262) les critères de sélection sont encore appelés « critère d'admissibilité ». Les critères de sélection des sujets permettent une discrimination qui conduit à une homogénéité nécessaire des participants afin de pouvoir inférer les résultats de la recherche. Dans cette recherche, ces critères de sélection comprennent une liste de caractéristiques importantes qui définissent la population cible. Ils sont élaborés en fonction du problème de l'étude. Il a été pris en compte ici toute l'étendue des critères présents dans la population.

Au départ, on a eu six (6) enfants correspondants à tous les critères. Seulement, quatre (4) ont collaboré mais un (1) du fait des absentéismes a été retiré de l'entretien. Ce qui fait qu'au bout du compte, l'on a travaillé qu'avec trois (3) cas, ceux-ci ont constitué les participants à cette recherche. Pour ce qui est de la sélection des professionnels de l'éducation, on a retenu les deux éducateurs de l'orphelinat. Les entretiens, ont été menés selon la convenance de nos répondants sur une période de 2 mois, à raison d'un entretien par semaine pour chacun des enfants orphelins et d'un entretien toutes les deux semaines pour ce qui est des éducateurs.

Le recrutement de ces participants s'est fait par l'application du principe de l'inclusion et de l'exclusion. Il s'agissait dans ce principe de retenir les sujets qui remplissaient les caractéristiques de sélection établis et de rejeter ceux qui ne présentaient pas les caractéristiques semblables que celles de la population mère. Les critères d'inclusion sont à la fois ceux des éducateurs et des orphelins. Le choix de ces sujets a de ce fait été porté sur les critères suivants :

Pour les orphelins ayant fait l'objet de l'entretien :

- être un enfant ayant perdu un ou les deux parents par décès ;
- être un enfant résidant à l'orphelinat depuis au moins 2 ans ;
- être un enfant âgé entre 06 et 12ans ;
- être un enfant scolarisé ;
- être un enfant présentant des troubles internalisés ou externalisés.

Pour les éducateurs :

- être un éducateur ayant au moins une expérience de 5 années dans l’accompagnement des orphelins ;
- être un éducateur disposant de certaines techniques d’intervention.

Tableau 2 : Tableau des participants à l’étude

Centre	Critères de sélection des sujets	Effectifs		Total
		G	F	
‘‘Orphelinat Beloved Children’’	L’enfant a perdu un ou les deux parents par décès	2	8	10
	L’enfant réside à l’orphelinat depuis au moins 2 ans	3	12	15
	L’enfant est âgé entre 6 et 12 ans	1	7	8
	L’enfant doit être scolarisé	2	13	15
	L’enfant présente des troubles internalisés ou externalisés	1	5	6
	L’éducateur a au moins une expérience de 5 années dans l’accompagnement des orphelins	1	1	2
	L’éducateur dispose de certaines techniques d’intervention	1	1	2

Au sein de l’« Orphelinat Beloved Children », le recrutement des participants s’est fait à partir de deux (2) critères pour ce qui est des éducateurs et de cinq (5) critères bien définis chez les enfants orphelins. Pour le premier critère qui est : être un enfant ayant perdu un ou les deux parents par décès, il y avait en ce qui concerne les effectifs 2 garçons et 8 filles et donc un nombre total de 10 enfants correspondaient à ce critère. Pour le deuxième critère : être un enfant résidant à l’orphelinat depuis au moins deux ans, il y avait dans la maison d’accueil en termes d’effectif 3 garçons et 12 filles, et donc 15 enfants correspondants à ce critère. Concernant le troisième critère : être un enfant âgé entre 06 et 12ans, 8 enfants au total en termes d’effectif ont été identifiés à savoir, 1 garçon et 7 filles.

Pour ce qui est du quatrième critère qui est être un enfant scolarisé, 15 enfants étaient présents dans l’orphelinat en termes d’effectif, dont 13 filles et 2 garçons correspondants à ce critère. En ce qui concerne le cinquième et le dernier critère qui est être un enfant présentant des troubles internalisés ou externalisés, 6 enfants ont été ciblés au sein de l’« Orphelinat

Beloved Children », à savoir 1 garçon et 5 filles en termes d'effectif. Au total, on a eu 6 sujets correspondants à ces critères sur les 20 enfants présents au sein de l'orphelinat. Il est à noter que chaque sujet à l'étude présente toutes ces caractéristiques. Pour ce qui est des critères des éducateurs, les deux éducateurs permanents de l'orphelinat ont été retenus car ils correspondent aux critères de sélection.

3.5.3. Caractéristiques des participants

Le tableau ci-dessous présente le portrait des participants en prenant en considération le but visé par la recherche à savoir, comment les techniques d'intervention psychoéducative par le biais de la sensibilisation, du soutien et du recadrage rendent compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.

Tableau 3 : Caractéristiques des participants

Pseudo	Sexe	Âge	Ancienneté	Niveau d'études	Durée du vécu du deuil	Profession
Ange	F	9 ans	2 ans	CMI	2 ans	Elève
Ariel	M	10 ans	2ans	6 ^e	2 ans	Elève
Lucie	F	11ans	3 ans	6 ^e	5ans	Elève
Monsieur X	M	36 ans	6 ans	Bac + 3 (Licence)		Instituteur
Directrice/éducatrice	F	58 ans	20 ans	Bac + 3 (Dipes 1)		Professeur de l'enseignement secondaire

3.6. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Compte tenu du type de recherche, le choix des sujets s'est fait par la méthode d'échantillonnage par choix raisonné. Cette méthode a permis de recruter les participants qui sont les professionnels de l'éducation et des enfants orphelins qu'ils accompagnent. Ce recrutement a été fait au sein même de l'institution « Beloved Children » avec l'accord de la directrice. Le nombre de participants recrutés est de cinq (5), à savoir, trois orphelins et deux professionnels de l'éducation. L'on a opté pour ce type d'échantillonnage parce qu'il cadre avec notre type de recherche (recherche qualitative) et que nous faisons une étude de cas.

Le choix raisonné consiste à sélectionner des personnes présentant des caractéristiques requises au sein de la population et beaucoup plus ceux qui sont disponibles à participer à la recherche. Avec cette méthode, les éléments de la population sont choisis selon Fortin et Gagnon (2016, p.263), sur la base des critères précis. Autrement dit, elle se fait à partir des critères fixés à l'avance, l'objectif étant de recueillir des informations sur les membres de la population présentant ces caractéristiques.

Le recours à cette technique s'explique de ce fait, par la pertinence des « choix raisonnés » qui la sous-tendent. Selon Delpteau (2003 p. 227) « Cette technique est très utilisée par les adeptes des méthodes qualitatives qui cherchent moins la représentativité que l'exemplarité de leurs échantillons ». Dans cette étude, cette méthode d'échantillonnage est adaptée au fait observé. D'après Aberello, (2003), les cas exemplaires existent. Dans les études qualitatives, l'auteur nous apprend qu'il ne se pose pas de problème de représentativité au sens statistique. En effet, le critère qui définit la valeur de l'échantillon devient son adéquation avec les personnes interrogées et en contrôlant que des circonstances importantes ne sont pas oubliées. En ce sens, les personnes sont sélectionnées pour leur caractère exemplaire, plutôt que pour la considération numérique de la catégorie qu'ils représentent (Aberello, 2003, 74).

3.7. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

La valeur d'une recherche repose en grande partie sur la qualité des données utilisées pour l'analyse. En effet, les données recueillies à l'aide d'instrument peu fiables ou non valides ne peuvent conduire à des conclusions solides et dignes de confiance. Cette recherche se situe dans le champ de l'intervention et action communautaire. L'on cherche à mettre en œuvre les techniques d'intervention psychoéducative en vue des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution. On a opté pour le guide d'entretien.

3.7.1. Le guide d'entretien

Selon Barbillon & Le Roy (2012, p.6), l'entretien a ceci de particulier qu'il « facilite l'accès à des informations insoupçonnées et permet au chercheur d'aborder sa thématique de recherche de manière élargie en y intégrant des aspects nouveaux ». Sans influencer le discours du sujet, le chercheur facilite l'expression de la parole chez celui-ci. Le but est de recueillir des informations permettant de répondre à la problématique. Pour collecter les données auprès des sujets, on a utilisé le guide d'entretien qui cadre bien avec le type de recherche.

Selon Barbillon & Le Roy (2012, 21), avec le guide d'entretien, on traduit « la problématique et des hypothèses de recherche en thématiques et sous-thématiques sur lesquelles le sujet produira un discours ». On a commencé par une pré-enquête qui consiste à identifier les sujets, faire connaissance et prendre des rendez-vous avec eux. Ceux-ci ont tous été honorés. Grâce à cette pré-enquête, on a décidé ensemble avec les sujets des lieux, jours, de la durée de l'entretien et du matériel de recueil des informations. Dans cette étude, il s'agit des enfants qui ont perdu un ou les deux parents par décès et qui doivent parler de leur vécu. Sachant que mettre en mot sa douleur est un exercice difficile pour les orphelins, on leur a au cours de cette pré-enquête garanti de la confidentialité des informations qu'ils donneront.

Les entretiens ont eu lieu dans l'orphelinat « Beloved Children » de Bafoussam, qui est leur lieu de résidence habituelle car on a jugé qu'il s'agit d'un lieu qui leur est familier, un lieu qu'ils connaissent et qu'ils ne craignent pas. Le but de ce guide d'entretien est de recueillir des données ou informations données par l'interviewé. Ces informations sont celles qui vont permettre de bien cerner le problème d'étude, d'essayer d'expliquer les difficultés d'adaptation scolaire des enfants orphelins et d'éprouver les hypothèses sur la base de la théorie. Afin de mieux conduire les entretiens, on est parti d'une question centrale pour laisser la possibilité aux enquêtés de s'étendre sur la question et de formuler le plus grand nombre de réponses. Pendant ces entretiens, à chaque moment on a procédé aux questions de contrôle, fait des relances et des récapitulations. En plus de cette grande question, on a posé des questions secondaires.

3.7.2. Justification du choix de l'outil

Le choix a été porté sur le guide d'entretien parce que, loin de diriger le discours, il structure l'interrogation et est organisé de thèmes que l'enquêteur devrait maîtriser sans toutefois avoir à le consulter. Aidant l'enquêteur à recentrer l'entretien sur l'objectif de l'étude, il lui permet d'orienter et de contrôler son entretien. Il est élaboré à partir des catégories thématiques à analyser. Mener un entretien au cours d'une étude ne relève pas du hasard, car il est soumis à une exigence d'objectivité de l'esprit scientifique. Il ne s'improvise pas. Avant de commencer l'entretien, il faut toujours prévoir le guide d'entretien précisant les thèmes à aborder et composé des grandes lignes à amorcer.

3.7.3. Construction de l'outil

Le décès d'un parent entraînant généralement chez l'enfant des difficultés d'adaptation scolaire, le manque de confiance en soi et en l'environnement, le vide que laisse ce départ précoce, le retrait, le repli sur soi qui entraîne des comportements agressifs envers les autres ;

nécessite de la part des professionnels de l'éducation la sensibilisation de l'enfant à cette situation qui l'étreint, un soutien tant affectif, cognitif que social et le recadrage. Ces enfants étant en souffrance, on peut observer avec Danancier (2011) que tout projet d'accompagnement d'un sujet en souffrance suppose une marge de manœuvre des acteurs qui sont appelés à articuler les besoins de la personne et l'engagement institutionnel qui donne au cadre des valeurs agissantes au niveau de l'individu.

Très souvent, certains professionnels de l'éducation dans les orphelinats accueillent les enfants orphelins et ignorent que ces derniers ne doivent pas être traités comme tous les autres. Ils ont des besoins particuliers dont il faudrait prendre en charge. En ceci on voit qu'un savoir-faire particulier et donc des techniques d'intervention serait d'une grande aide pour eux car à travers elle, on voit chez l'enfant des occasions de renforcer son moi et l'accompagnement d'un personnel capable d'établir des conditions susceptibles de diminuer chez lui certains facteurs de risques, de le stimuler à trouver des façons plus appropriées de répondre à ses besoins. Le problème ainsi présenté, on a obtenu les thèmes et sous-thèmes suivants :

Pour les techniques d'intervention psychoéducatrice, on a eu trois thèmes. Le premier fait référence à la sensibilisation, avec pour sous-thèmes sensibiliser l'enfant sur sa situation, explicitation du vécu et créer un climat propice pour l'enfant. Le second thème fait allusion au soutien, avec comme sous-thèmes le soutien affectif, le soutien cognitif et le soutien social. Le troisième thème est le recadrage. Il a comme sous-thème, la redéfinition de la situation de l'enfant, développer la créativité de l'enfant et faire preuve d'empathie.

Pour ce qui est des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution, on a comme premier thème l'appartenance et la participation sociale de l'enfant. Ses sous-thèmes renvoient à l'affiliation sociale et le partage d'une idée, un langage. Le second thème est l'appropriation de la réalité extérieure. Les sous-thèmes qui en découlent s'expriment sur deux aspects : l'aspect constituant (processus) décrites par Jodelet (1997) à travers l'assimilation des connaissances et la définition des identités personnelles et sociale. L'aspect constitué (contenu) qui s'observe par les éléments culturels, les valeurs/croyances et les modèles normatifs. Les thèmes et sous-thèmes ainsi présentés, on a construit un guide d'entretien.

3.7.4. Cadre des entretiens

Les sujets ont été rencontrés au sein de l'orphelinat « Beloved Children » de Bafoussam », qui leur lieu de résidence habituelle. Avec eux, il y a eu un entretien de prise de contact. Cette démarche a permis une marge de temps pour les imprévus toujours possibles.

Cependant, on a entrepris de mener les entretiens dans l'enceinte de l'institution, plus précisément dans la salle de séjour de l'orphelinat puisqu'on a estimé que c'était un lieu propice pour un entretien par son calme, son espace aéré, et le cadre apparaissait comme un lieu suffisamment neutre. Ces entretiens se sont déroulés pour certains en matinée, et dans l'après-midi pour d'autres, quand les sujets et les autres membres du foyer avaient déjà fini leurs différentes activités.

Bien plus, le milieu familial offre un caractère moins avale des heures de rendez-vous si bien que si on ne les impose pas en faisant preuve d'effort, elles ne seront pas précises, mais coïncideront avec des événements de la famille tels que les visites des amis, anniversaire, etc. Ces entretiens ont été adressés individuellement à un garçon et deux filles ayant perdu un parent ou les deux par décès. Avec les trois enfants, Ariel, Ange et Lucie, on a convenu sur les dates, jours et heures précises des entretiens selon la convenance de chacun, mais un rappel des séances était fait après chaque entretien. Ces entretiens ont permis d'évaluer la réalité du terrain. Concernant la prise des rendez-vous, on a pris des rendez-vous avec les sujets une semaine précédant le jour de l'entretien, ceci dans le but de les préparer psychologiquement. La démarche mise en œuvre a conduit à la réalisation de quelques interviews qui se sont révélées être d'excellents matériaux.

Pour ce qui est du lieu, les entretiens avec les sujets se sont déroulés dans un lieu aéré, un lieu que les orphelins ont l'habitude de fréquenter. En fait c'est un lieu connu par eux puisque parfois ils s'y trouvent pour visionner et s'y récréer. Les entretiens se sont passés dans la salle de séjour de l'orphelinat, plus précisément dans la pièce que les enfants nomment « salon ». Les échanges avec les répondants ce sont fait de face à face, autour d'une table. Bien que le cadre leur soit familier et les met en confiance, ceux-ci pouvaient paraître méfiant en présence d'un tiers. C'est pourquoi les entretiens ont été réalisés à des heures où il n'y avait plus aucune activité domestique.

Pour ce qui est de la durée des entretiens, pour ne pas fatiguer les sujets, on a fait des entretiens dont la durée varie entre 15 et 20 minutes. Pendant les différents entretiens avec les trois sujets, une tablette a été utilisée pour enregistrer les conversations afin de ne pas oublier un élément primordial à la recherche. Cet enregistrement s'est fait avec l'accord du répondant. On a combiné la prise de notes avec un enregistrement audio. Avec la prise de note, on ne tient compte que des principaux éléments de l'entretien, les éléments non verbaux (gestes, expressions faciales, etc.) et on compense d'éventuels problèmes lors de l'enregistrement. Selon

Barbillon & Le Roy (2012, p.32), l'enregistrement « permet à l'intervieweur de ne pas focaliser son attention sur la prise de notes et d'être plus attentif sur sa conduite de l'entretien ».

3.7.5. Déroulement des entretiens

Les entretiens individuels de l'enquête sont semi-directifs. Dans cette recherche, la technique a consisté à soumettre certaines caractéristiques du champ de l'étude à la réflexion. Le champ de réflexion présenté était assez large raison pour laquelle, on s'est inséré dans la logique exprimée par l'interviewé. En effet, l'entretien semi-directif contribue à orienter partiellement (semi-directif) le discours des sujets interrogés autour d'une variété de thèmes que l'enquêteur a prédéfinis et notés dans le guide d'entretien. Elle permet aussi de guider l'entretien tout en laissant une certaine flexibilité à l'enquêteur pour explorer des sujets émergents ou approfondir des points d'intérêt particuliers.

Selon Gagnon (2012), dans l'entretien semi-directif, le contenu des questions est structuré par certains thèmes types. D'après Barbillon & Le Roy (2012), ces thèmes identifiés peuvent être divisés en sous-thèmes. De cette façon, l'enfant en situation de perte d'un parent a élaboré son discours autour des thèmes qui lui ont été proposés. En effet, les entretiens avec les interviewés se sont déroulés au sein de l'orphelinat « Beloved Children » pendant les mois d'Avril à Juin 2022. Pour chaque cas, on a eu 6 séances d'entretien systématique et deux (2) séances d'entretien préparatoire. Les entretiens préparatoires consistaient à rechercher la collaboration des sujets et notre acceptation par l'équipe des professionnels.

3.7.5.1. La phase pédagogique

La phase pédagogique est la phase pendant laquelle on a rencontré, identifié les interviewés et pris connaissance avec eux. L'identification des sujets pouvant faire partie de cette étude a été faite à partir d'un certain nombre de question. Avec l'aide de la directrice de l'orphelinat. A la question de savoir qui sont ceux d'entre vous qui ont déjà perdu un ou les deux parents par décès ? Certains enfants s'y trouvant avaient perdu un ou les deux parents. Pour nous rassurer, ceux-là ont levé le doigt. Pour cette question, on a eu au total 10 enfants sur les 20 enfants présents dans le centre.

Par la suite d'autres questions ont été posées : quels sont les enfants résidant à l'orphelinat depuis au moins 2 ans ? Pour cette question, on a eu 15 répondants. Quels sont les enfants qui ont entre 6 et 12ans et donc en période de latence ? À cette question, 6 enfants ont levé le doigt, mais après une causerie avec la directrice du centre dans l'optique de vérifier les résultats obtenus avec les enfants, on a identifié grâce à son aide deux autres enfants ce qui a

fait un nombre total de 8 enfants dont l'âge varie entre 6 et 12 ans. Quels sont ceux d'entre vous qui vont à l'école ? À cette question, 15 enfants ont été identifiés. Quels sont les enfants qui ont du mal à se faire des amis et son agressif (enfants présentant des troubles internalisés et externalisés). A cette question, on a pu avoir avec l'aide de la directrice et des autres enfants de l'orphelinat qui nous ont fait comprendre comment leurs frères se comportent, 6 enfants.

Après cette première étape on s'est retrouvés avec 6 enfants correspondants à tous nos critères. Avec ces 6 sujets à l'étude, des rendez-vous ont été pris afin de leur présenter de façon générale le thème de l'étude, à définir le lieu des entretiens pour éviter de les surprendre à la dernière minute. Au cours de cette phase, les sujets sélectionnés pour faire partie de la recherche ont donné leur consentement pour toutes les actions prévues. Parmi ces 6 sujets, un a déclaré sur le champ qu'il n'était pas intéressé par cette recherche, un autre étant en classe d'examen (CM2), s'est retiré pour se concentrer sur ses études. C'est ainsi qu'on s'est retrouvé avec 4 sujets à la fin de cette phase pédagogique. Pour cette étude, cette phase pédagogique s'est déroulée sur une période de deux semaines en raison d'une séance par semaine. Elle s'est étendue sur la période allant du 15 au 24 Avril 2022.

3.7.5.2. Déroulement de l'entretien proprement dit

Cette phase avait consisté en l'enregistrement des informations à partir d'une tablette et à la prise des notes des éléments non verbaux du discours des interviewés. Elle s'est déroulée entre le 30 avril au 4 juin 2022. Au cours de cette phase, on n'est parti d'une question centrale, elle était la suivante : Racontes-moi comment ça se passe à la maison ? La manière de poser cette question était une invitation pour les interviewés à relater leur quotidien au sein de l'orphelinat, à parler de leur relation avec les autres membres de la famille.

Pour que les orphelins parlent, leurs actions allaient être plus ou moins conscientes. Or, on a observé qu'il existait une réalité dont ils n'étaient pas du tout conscients. Raison pour laquelle, on s'est contenté de ce qu'ils disaient. Pendant qu'ils relataient leur discours, on a fait preuve de retenu afin de les comprendre dans ce qu'ils exprimaient, dans ce qu'ils vivaient sans pour autant éprouver les émotions qu'eux, sans être à leur place. Ces actions de notre part nécessitaient l'établissement d'une relation de confiance, dans l'optique de permettre à l'interviewé de se sentir acteur et de s'approprier la situation. Selon Behrendt (2007), ces actions permettent à l'interviewé de se sentir entendu et compris, se sentir respecter et accepter.

Du fait qu'ils survolaient leur discours, d'autres questions ont été posées. Elles sont les suivantes : raconte-moi comment ça se passe à l'école ? Est-ce qu'on t'encourage à apprendre tes leçons ? A qui peux-tu te confier si tu as quelque chose d'important à dire ? Raconte-moi comment ça se passe avec tes amis ? À cette dernière question, un des sujets interviewés a répondu qu'il n'avait plus d'amis et reste seul dans son coin. Quand on a demandé à Ariel pourquoi il reste seul dans son coin, il a répondu qu'il ne connaît pas pourquoi, qu'il a juste envie de rester seul.

Raconte-moi comment ça se passait avec tes parents ? Comment est-ce que les membres de la famille t'aident-ils à gérer le problème ? Ou alors est-ce qu'il te parle souvent de tes parents ? Qu'est-ce qui a changé ? Te rappelles-tu que tu m'as dit que Bombo bavarde beaucoup mais qu'elle te soutient ? Que fait-elle pour te soutenir ? Te rappelles-tu que tu m'avais dit qu'il t'arrive souvent d'être en colère, pourquoi est-tu souvent en colère ? Est-ce que tu te sens à ta place ici à la maison ? As-tu déjà eu à fabriquer quelque chose que tu as imaginé ? Est-ce que vos enseignants vous donnent des travaux à faire en groupe ? Te rappelles-tu que tu m'as dit que tu veux t'en sortir dans cette vie ? Qu'est-ce que tu fais pour pouvoir t'en sortir ?

Les enfants orphelins étaient indiqués à raconter ce qu'ils vivaient désormais. Ils devaient évoquer les bons et les mauvais moments du vécu familial et scolaire. On veillait donc à ce qu'ils bénéficient d'une écoute bienveillante. Dans cette étude, il convenait d'écouter et non pas d'entendre puisque la parole récurrente était pour l'orphelin le moyen d'exprimer ses angoisses et émotions. Le but de l'entretien était dès lors celui d'accéder à la fois à une situation passée et présente en mobilisant la mémoire. Il fallait analyser de quelle façon l'enfant orphelin était en relation avec le moment dont il étalait son discours. La parole ici était l'outil permettant à la charge affective d'être libérée et vécue. Avec la décharge affective appuyée par la démarche non directive, un souvenir défait de charges affectives pouvait être presque inoffensif.

Cependant, lorsqu'on posait des questions qui étaient surtout ouverte, et que l'interviewé restait trop longtemps silencieux, on l'encourageait à répondre ou à continuer s'il était bloqué. Parfois, on faisait des relances en revenant par exemple en arrière sur un mot. Pour poser les questions aux interviewés, on a utilisé les mots simples pour qu'ils comprennent la question plus facilement. Cependant, il arrivait parfois que les interviewés soient confus ou bouleversés, cela les amenait à s'exprimer de façon désordonner. Face à cette difficulté de leur part, on les a aidés à organiser leur pensée en les mettant en confiance. En outre, on les amenait lors des entretiens à se concentrer sur les mesures à prendre pour résoudre les problèmes dans

la réalité présente. A la fin de chaque question qu'ils donnaient, des reformulations étaient faites dans le but de savoir si on a bien compris ce qu'ils disaient.

En fait, pendant que les sujets parlaient, on les écoutait sans porter de jugements et sans attentes personnelles car l'acceptation sans réserve de notre part pourrait les aider à s'accepter eux-mêmes. Au moment des entretiens on a fait preuve d'une écoute active qui selon Behrendt (2007) vise à percevoir ce qui est dit dans la relation et même au-delà des mots ou ce qui n'est pas dit avec des mots et qui se révèle dans le « non verbal » (expressions du visage, attitude du client, signes neurovégétatifs, occupation de l'espace). En les écoutant activement, on était centré sur eux, attentif à tout ce qu'ils disaient, à tout ce qu'ils faisaient. Pendant cette écoute, on cherchait à écouter les sentiments qui se cachaient derrière ce qui était en train d'être dit par les interviewés.

Lors des échanges avec les interviewés, on devait être rassuré qu'on comprenait bien ce que ceux-ci disaient. On recevait le message de la façon la plus précise possible lorsqu'on formulait des questions brèves et concises. Bien plus, on garantissait les interviewés de notre attention constante. On était très patient avec les interviewés, un peu lent à donner notre opinion. Même s'il fallait poser des questions permettant d'avoir des informations exactes, on se retenait de répliquer, d'argumenter la position soit en affirmant ou en objectant, même sous forme de question avant que l'interviewé ait terminé. On était particulièrement attentifs aux messages non verbaux car pour maintes raisons, il pouvait arriver que l'orphelin ne dise pas certaines choses de manière volontaire, mais qu'il les laisse apparaître par des expressions du visage ou mouvement du corps. Tous ces gestes et mimiques constituent des éléments supplémentaires ayant permis la réception d'une impression plus complète et plus authentique du message réel. Graduellement, on recentrait les demandes en invitant les interviewés à parler sur les points qui paraissaient important d'éclairer. C'est donc en cela que les récits trouvaient leur intérêt.

3.8. TECHNIQUE D'ANALYSE

3.8.1. Présentation de la technique d'analyse : analyse de contenu thématique

Blanchet & Gotman (1992) distinguent différents types d'analyse de contenu conformément à leur niveau de formation. Parmi ces différentes typologies d'analyse de contenu, le choix a été porté sur l'analyse de contenu de type thématique. En effet, un corpus particulier devrait être transposé en quelques thèmes pertinents relatif à la problématique de l'étude et représentatifs du contenu analysé. En ce sens, ce type d'analyse consiste à identifier, regrouper et procéder systématiquement à l'examen discursif des thèmes traités dans le corpus.

Il s'agit de ce fait, d'une analyse thématique via des thèmes, qui vise à fournir une vision holistique du corpus. Ce type d'analyse découpe transversalement l'ensemble de nos entretiens et cherche une sorte de cohérence thématique. Bien plus, il cadre avec nos objectifs.

En recherche qualitative, deux types de démarche de thématisation sont possibles : la thématisation en continue et la thématisation séquenciée. Comme la recherche porte sur les enfants ayant perdu un être cher, que chacun vit la situation différemment et qu'il s'agit d'une étude de cas individuel, une analyse thématique en continue peut être utilisée pour guider l'étude. Selon Barbillon & Le Roy (2012), l'analyse de contenu permet une analyse plus approfondie sur une plus petite quantité d'informations. On s'intéresse ici autant à ce qui est dit (essence, verbal), qu'à la manière dont cela est dit (forme, non verbal).

Elle consiste en une démarche continue d'attribution de thèmes. Soumis aux exigences de cette thématisation en continue, on s'est réservé de découper le texte des interviews pour ne pas briser l'unité du corpus comme dans la thématisation séquenciée où il faut découper et croiser les verbatim des différents cas de l'étude dans un tableau. Avec l'analyse de contenu, on cherche à comprendre le sens de la parole en classant et en étudiant les informations produites (Barbillon & Le Roy, 2012),

Bien plus, on s'est retenu de thématiser les extraits hors texte, avons retardé de façon optimale les regroupements thématiques et effectuions une recherche de récurrences de manière modérée. De toutes les façons, la première transcription n'a généralement que des répétitions et non pas de récurrences car il s'agit normalement du discours d'un seul répondant. Concernant l'analyse de la transcription des verbatim du premier entretien puisque tout part de là, on a procédé pour la première étape à la lecture de la transcription après laquelle l'accent a été mis sur la compréhension initiale du témoignage qui se dégageait de cette lecture. A ce niveau, le souvenir de l'objectif de l'entretien a permis qu'on s'imprègne de la quête qui était la nôtre lorsque nous préparions le guide d'entretien et menions l'entretien.

Avec l'analyse d'un deuxième verbatim, nous rencontrons des récurrences, seulement, nous les notions dans le « journal de thématisation » sans toutefois nous y attarder. Par la suite, on a commencé à faire des comparaisons des thèmes entre eux en vue de voir les expériences des sujets selon les thèmes dégagés, voir si elles convergent ou se contredisent, si elles présentent des similitudes. En effet, lorsque les entretiens avec une deuxième et troisième personne s'ajoute au premier, les thèmes singuliers se rencontrent et font l'objet de regroupement. Dans cette étude, les thèmes ont été identifiés et notés progressivement à la

lecture du texte recueilli auprès des interviewés après les entretiens individuels. Par la suite, ils ont été regroupés et fusionnés au besoin et enfin hiérarchisés sous forme de thèmes centraux rassemblant des thèmes associés, complémentaires. Pour chaque sujet et de façon séparée, on a présenté les thématiques saillantes en fonction des thèmes et sous-thèmes de l'étude.

3.8.2. Grille d'analyse

La grille d'analyse des données (en annexe) a été élaborée à partir des thèmes et des sous-thèmes de l'étude. En faisant toutefois des observations, on a utilisé les codes suivants : (0), (+), (-) et (\pm). Le code « 0 » signifie que les textes sont absents. S'ils sont présents mais positifs, on leur attribue le code « + ». Lorsque les textes d'interview sont présents mais négatifs, on attribue le code « - ». Si les textes d'observation sont plutôt douteux, on attribue le code « \pm ».

3.9. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT ET DE CODAGE DES RÉSULTATS

Comme le souligne Bardin (1977), pour être fiable et viable, une analyse qualitative devrait être réalisée en trois étapes. La première consiste à recueillir des informations qui seront transcrites par la suite. Cette transcription est succédée par la sélection de certains éléments des discours sur la base de faits saillants et de préoccupations importantes afin de retenir ceux qui seront utilisés. Ce sont donc ces éléments des différents discours des sujets qu'on a solutionné, analysé et présenté dans les résultats. La seconde phase consiste à sélectionner les éléments du discours et à définir les codes qui leur seront attribués. Enfin, la troisième phase consiste à traiter les données pour valider ou non les hypothèses.

3.9.1. Transcription des données

L'entrevue au cours d'une recherche peut faire l'objet d'une notation littéraire ou alors d'un enregistrement vidéo ou audio. La transcription des données enregistrées s'effectue généralement en verbatim. Cette transcription précède l'analyse. D'ailleurs, tous les éléments devraient être fidèlement enregistrés afin de procéder à une analyse de contenu (Barbillon & Le Roy, 2012). La qualité de l'analyse dépend grandement de la qualité du processus de transcription. Pour les auteurs, la première règle est de tout copier, les mots, les bégaiements, les soupirs, les erreurs de langage (« euh... », « bah... », les erreurs de syntaxe, etc.), en faisant quand même attention à la note pour que le texte reste lisible.

D'après Fortin et Gagnon (2016, p.321), la transcription consiste en une analyse des contenus ou en une autre méthode appropriée et sert à mesurer la fréquence, l'ordre ou l'intensité de certains mots, de phrases ou d'expressions, des faits ou événements. Après

transcription des données, l'enquêteur classe les différents éléments de celui-ci par catégorie, détermine et précise les caractéristiques du contenu à évaluer. Notons que la transcription des interviews est généralement menée à la main. Il s'agit pour le chercheur de noter mot à mot tout ce qu'a dit l'interviewé sans changer le texte, il ne doit pas l'interpréter, encore moins l'abréger. Il ne doit pas transcrire les discours hors contexte qui sont pour le répondant des moments de détente.

3.9.2. Codage des résultats

L'analyse détaillée au cours d'une recherche débute par un processus de codage. Selon Fortin et Gagnon (2016, p. 360), le codage qualitatif est un « processus par lequel les symboles ou les mots clés sont attribués à des segments de phrases de manière à en dégager des thèmes et des modèles ». Il s'agit ici de reconnaître dans les données, les mots, les concepts apparaissant à plusieurs reprises et à leur donner des symboles ou marqueurs appelés « codes ». Un code peut être un concept, un symbole, un mot qui sert à décrire un concept. Généralement, les éléments que le chercheur doit coder dans les données recueillies sont des unités de sens, des mots seuls, c'est-à-dire des concepts ou des segments de texte.

Le codage des données consiste à parcourir les textes d'interview attentivement, c'est-à-dire ligne par ligne et étape par étape. Les données brutes qualitatives sont décrites, classées et transformées selon la grille d'analyse. Autrement dit, il a pour objectif de classer, d'ordonner, de résumer et de repérer les données qui seront par la suite analysées. Selon Fortin et Gagnon (2016, p.360), le codage se fait au début de l'analyse et permet de mettre en place des catégories, thèmes ou de construits. Ici, les données sont éclatées en sections plus petites ou du moins plus manipulables.

D'après Poisson (1992, p. 67), l'utilisation d'un système de codage est une autre façon de gagner beaucoup de temps et d'éviter les erreurs lors de l'enregistrement des informations. Il n'est donc ni nécessaire ni souhaitable d'écrire tout ce que l'on voit et entend en tant qu'observateur, mais d'utiliser des moyens qui nous aident à nous rappeler rapidement ce dont on a été témoin. Ainsi, le cahier que l'on a utilisé pour prendre des notes peut être divisé en deux parties : d'un côté on note des faits et de l'autre des commentaires. En procédant ainsi, l'enquêteur évite de mélanger ce qui décrit les événements observés et ce qui est pertinent pour son propre jugement.

L'utilisation de ces notes va par la suite créée dans des conditions beaucoup plus favorables. Selon Barbillon & Le Roy, (2012), on code chaque information selon certains

critères pertinents à notre recherche : modalité, direction, intensité, etc. Pendant le codage des données, on attribue le code « 0 » lorsque les textes sont absents. S'ils sont présents mais positifs, on leur attribue le code « + ». Lorsque les textes d'interview sont présents mais négatifs, on attribue le code « - ». Si les textes d'observation sont plutôt douteux, on attribue le code « ± ».

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre permet de présenter sous forme de récits de vie les informations recueillies auprès des orphelins qui ont permis d'arriver aux résultats de la recherche. On a rassemblé les informations recueillies afin de les traiter et les analyser sous forme de thèmes. Il tourne autour de la présentation des récits de vie des cas à l'étude et l'analyse thématique.

4.1. PRÉSENTATION DES RÉCITS DE VIE DES CAS

Avant de présenter les résultats obtenus, il est approprié de les placer dans le cadre de cette étude. Selon Sanseau (2005), le récit de vie se produit lorsqu'une personne raconte à une autre personne, qu'elle soit ou non chercheur, un épisode qu'elle a vécu. Les histoires présentées par le chercheur sont le résultat d'un type d'entrevue où le participant à la recherche a été invité à partager une partie de son expérience en tant qu'orphelin. Bien que le discours ait été provoqué par nous, le participant a été libre de formuler les faits. Les récits de vie ci-dessous sont ceux des trois cas à l'étude à savoir, Ange, Ariel et Lucie.

4.1.1. Récit de vie de Ange

Ange, 9 ans, est élève en classe de Cours Moyen première année (CM1). Elle est originaire de la région du centre, plus précisément de Makak. Ange est la troisième d'une fratrie de trois enfants, dont un garçon et deux filles, avec qui elle vivait à Makak avant le décès de leur papa. Avec ses frères, Ange était très souvent confiée par leur papa à leur grand-mère paternelle. Le papa, vigneron, rentrait la plupart de temps saoul. Il revenait à leur grand-mère de prendre soin d'eux. Sa maman a quitté le domicile familial quand Ange était encore petite et donc bien avant le décès du papa de l'enfant. Elle n'a plus eu de nouvelles de maman depuis son départ. Elle est accueillie à l'orphelinat « Beloved Children » par la directrice à l'âge de 7 ans, année où son papa décède. En effet, la directrice de l'orphelinat étant allée rendre visite à une de ses connaissances dans ce village, c'est de là qu'elle a emmené avec elle Ange, qui vit à l'orphelinat depuis ce jour.

Enfant calme et très souriante, Ange est une fillette qui s'attache facilement aux autres. D'ailleurs, avec ses éducateurs et certains membres de la famille (orphelinat), elle entretient de bonnes relations. Avec sa maman adoptive, elles parlent de tout et de rien. Elle lui raconte parfois son vécu familial, la relation qu'elle entretenait avec son papa, son frère et sa sœur qui eux aussi ont quitté le domicile familial après le décès de leur papa. Elle lui raconte aussi la

relation qu'elle entretenait avec sa grand-mère. Vivant avec sa grand-mère après la mort de son papa, Ange dit que tout allait bien, même si elles manquaient souvent de quoi manger. D'ailleurs sa grand-mère se plaignait et se préoccupait de son avenir. Un jour, elle a dit à Ange qu'elle est déjà vieille pour s'occuper d'un enfant de son âge et qu'il lui faut une famille où elle peut réussir dans la vie. C'est ainsi qu'elle a été confiée à la directrice de l'orphelinat.

Au sein de l'orphelinat, Ange a pour habitude de jouer avec certains membres de la famille avec qui elle s'entend bien. Avec d'autres, comme Lucie par exemple, elle ne se parle pas très souvent. Celle-ci à travers des tiers lui dit qu'elle ne lui parle plus, chose que Ange respecte puisqu'elle ne sait pas pourquoi sa sœur lui dit une telle chose. Avec la directrice, elle se sent en sécurité parce que c'est la directrice qui la nourrit, la guide afin qu'elle puisse devenir une bonne maman demain. Lorsqu'elles font des achats pour la maison avec la directrice, il leur revient de s'occuper de la cuisson, ce qu'elle aime bien faire. Pour ce qui est des autres mamans de l'orphelinat, Ange dit qu'elles ne font presque rien pour venir en aide aux enfants, elles disent n'avoir pas le temps, sont occupées à leur petit commerce et ne rentrent que tard dans la nuit.

La directrice et Monsieur X sont constamment au centre d'accueil et s'occupent des enfants. La directrice plus précisément s'occupe bien de Ange et celle-ci aussi s'occupe d'elle. Elle vient en aide à l'enfant lorsqu'elle a des exercices de français à faire et l'encourage sur sa voie à devenir un jour enseignante. Ange a de très bonnes notes en mathématiques et en français. Avec ses moyennes scolaires qui oscillent entre 11 et 12, elle pense s'en sortir et réaliser son rêve qui est celui de devenir un jour enseignante comme sa maman adoptive. Monsieur X accompagne Ange à faire ses devoirs de mathématiques et n'hésite pas à la fouetter quand elle se comporte mal.

A la maison d'accueil, c'est la directrice qui distribue les sacs de riz et les cartons de savons aux mamans du centre, après qu'un bienfaiteur soit venu rendre visite aux orphelins. Ange a une tante qui lui rend visite de manière occasionnelle quand elle arrive dans la ville de Bafoussam pour faire des achats. Elle s'est une fois rapprochée de celle-ci pour avoir des informations sur sa famille, mais a été aussitôt repoussée par sa tante qui lui a dit que la directrice est mieux indiquée pour lui parler de sa famille.

A l'école, Ange a des amies avec qui elle joue. Il lui arrive parfois de s'entendre avec elles, mais aussi de ne plus leur adresser la parole pendant des jours. Elle dit souvent rester seul dans son coin et ne vouloir parler à aucun de ses camarades de classe. Sa maîtresse de classe (enseignante principale) lui a fait des reproches sur son attitude. Ange dit qu'elle aime bien

jouer avec les élèves de sa classe mais lorsque ceux-ci et particulièrement ses amies commencent avec les problèmes, elles se « gâtent » avant de se réconcilier après. Avec les enseignants de français, anglais et mathématiques tous se passe bien. Seule la maîtresse de classe de Ange à qui il revient de dispenser les autres cours ne fait presque rien et ne dispense les cours que rarement.

Celle-ci au départ dispensait tous les cours à l'exception du cours de français qui est dispensé par la directrice de l'école. La maîtresse ne pouvant dispenser tous ces cours, la directrice lui apporte parfois son aide en science, et a recruté un enseignant d'anglais et un autre en mathématiques. Ce qui n'a pas toujours résolu le problème au niveau des enfants puisque l'accent n'est mis que sur les trois ou quatre matières dispensées par les autres enseignants. Pendant les examens, les enfants ne savent que faire en face des épreuves dont ils n'ont pas reçu un enseignement.

4.1.2. Récit de vie de Ariel

Deuxième d'une fratrie de quatre enfants à savoir, deux garçons et deux filles, Ariel, élève en classe de sixième est âgé de 10 ans et fréquente dans un lycée de la ville de Bafoussam. Très calme, avec un regard fuyant, il est un garçon timide. Ariel est originaire du département de la Menoua, région de l'Ouest. Son père, agriculteur de profession, était très souvent absent de la maison. L'activité que menait celui-ci l'amenait à beaucoup se déplacer pour se rendre dans sa plantation située dans la ville de Dschang. Sa maman, commerçante, a toujours été là pour eux. Bien que le papa de Ariel fût pour la plupart de temps en déplacement, celui-ci s'est toujours assuré que sa famille ait le nécessaire. Il a vécu avec ses parents dans la ville de Bafoussam jusqu'au décès de son papa à l'âge de 8 ans.

Après ce décès, la maman de Ariel ne pouvant s'occuper toute seule des charges de famille et aussi payer le loyer, a emménagé avec ses quatre enfants dans la maison familiale de son défunt mari, située au quartier SOCADA-Bafoussam. L'attitude du frère aîné de Ariel a précipité son départ du domicile familial pour l'orphelinat. En effet, le frère de Ariel se droguait et volait des objets des membres de la famille. Il a été demandé à sa maman de choisir entre se séparer de ses fils ou alors quitter le domicile familial avec ses enfants. Celle-ci a préféré rester afin d'avoir un toit pour elle et ses deux filles. Ariel et son frère aîné sont chassés du domicile. La maman ne pouvant laisser Ariel traîner dans la ville, l'a emmené à l'orphelinat. De son frère, il n'a plus jamais eu de nouvelles.

Ariel est accueilli le premier jour qu'il arrive à l'orphelinat avec sa maman par la directrice. Il fait par la suite la connaissance de Monsieur X et des autres personnes avec qui il va vivre à l'orphelinat. Ariel étant le premier jour reçu dans la « maison d'en haut », il va par la suite être conduit à la « maison d'en bas » dit orphelinat, où il va s'entretenir avec la directrice. Face à sa maman adoptive avec qui il s'entretenait, il dit n'avoir pas eu le courage de parler avant que celle-ci ne prenne la parole en premier pour lui raconter son histoire. C'est lorsqu'elle lui a dit qu'elle avait perdu ses parents et son mari aussi que, même ayant honte et trouvant bizarre de raconter ce qu'il a vécu à l'autre, qu'il a pu partager avec elle son vécu familial. Il a dit à sa maman adoptive que tout a changé après la mort de papa puisque maman ne pouvait plus avec ce qu'elle gagnait dans le commerce payer le loyer, les nourrir et les envoyer à l'école.

Dans son cadre de vie actuel, il s'est vite familiarisé avec les petits enfants de la maison avec qui il joue souvent. Il lui arrive parfois de les gronder quand ils font des bêtises ou dérangent. Sa relation avec les éducateurs de l'orphelinat n'est pas très chaleureuse. Ariel n'est pas content de vivre dans une maison autre que celle dans laquelle habite sa maman adoptive, qui ne vit pas à l'orphelinat comme lui, mais vit plutôt dans la « maison d'en haut », la grande maison. Il se rapproche d'elle quand il a un exercice de français qui dépasse ses capacités ou désire lui poser des questions. Lorsqu'il lui pose une question concernant son papa, celle-ci commence à lui raconter puis se met à piaffer en lui disant que c'est trop douloureux vu son âge, elle ne veut pas lui faire plus de peine.

Même si la directrice lui a dit qu'elle va payer ses frais de scolarité tant qu'il voudrait fréquenter et l'encourage dans sa voie à devenir médecin, Ariel n'arrête pas de la questionner au sujet de son papa. Auprès de sa génitrice, il ne peut avoir ces informations puisqu'elle a quitté la maison familiale de SOCADA. Il n'a plus eu de nouvelles de sa maman et de ses sœurs après qu'elles sont venues lui rendre visite deux semaines après son arrivée à l'orphelinat. Tout comme la directrice, Monsieur X vient en aide à Ariel lorsqu'il se replie du groupe de jeu, reste seul dans son coin. Calme et absent d'esprit, Ariel pense très souvent à son papa et à la situation familiale de sa famille si son papa était encore en vie. Il sourit quand on l'interpelle pendant ses moments d'absence.

A l'école, Ariel s'est désolidarisé de ses amis. Il dit n'avoir plus d'amis et reste seul. Il rend des classes avec son voisin de banc à qui il emprunte le livre en échange d'une chose quelconque comme des bonbons, mais ne le considère pas comme son ami. Il refuse de s'amuser avec ses camarades de classe parce que quand il jouait avec eux, il n'avait que de faibles notes,

la sous moyenne. Il a donc décidé de ne plus s'amuser avec eux. Aussi, lorsque le professeur expliquait le cours, ses camarades causaient, ce qui le dérangeait toujours. Etant seul dans son coin, Ariel se concentre sur ce que disent les différents enseignants et peut mieux comprendre les cours. Ses camarades de classe pour l'énervent disent qu'il habite avec une vieille mère, ce qui le met en colère. Il se défend par des bagarres, tape sur ses camarades afin qu'ils ne le dérangent plus.

Ariel entretient de bonnes relations avec ses enseignants à l'école. Certains de ces enseignants sont gentils et d'autres sévères comme la dame de français qui punit les élèves qui troublent et bavardent beaucoup en classe. Ariel ne bavarde pas en classe car il ne veut pas être puni. Il est puni quand ses camarades se plaignent qu'il a tapé sur eux. Ariel a pris ses distances du groupe. Il a de bonnes notes en informatique mais aimerait être médecin pour venir en aide aux autres, à ceux qui souffrent. En science il n'a jamais eu une note supérieure ou égale à 14. La grande note qu'il a déjà eue à avoir en science est de 12, à la première séquence. Il pense réaliser ses rêves et s'en sortir dans cette vie qui lui a arraché son papa et l'a séparé de sa maman et de ses sœurs. Au niveau des performances scolaire, il s'est stabilisé aux deux premiers trimestres avec une moyenne de 12.

4.1.3. Récit de vie de Lucie

Agée de 11 ans, Lucie est l'aînée d'une fratrie de deux enfants, un garçon et une fille. Elle est inscrite en classe de 6^e dans un collège privé de la ville de Bafoussam, et est originaire de la région de l'Ouest, département de la Mifi. Elle a toujours vécu avec ses parents et son frère cadet dans la ville de Bafoussam. De profession Boulanger, le père de Lucie a toujours fait de son mieux pour nourrir sa famille. Sa maman, ménagère, est très souvent malade. A l'âge de 6 ans, elle perd son papa. Après ce décès, la situation familiale, progressivement est devenue précaire puisque sa maman ne pouvait plus, avec ses ressources financières limitées payer ses frais médicaux et prendre soin de ses deux enfants. De plus, l'état de santé de la maman de Lucie de plus en plus se dégradait. Ce qui lui a valu la mort environ un (1) an et demi plus tard après le décès de son mari.

Après le décès de ses parents, Lucie est accueillie par l'une des sœurs de sa maman et son petit frère est confié à une autre tante vivant dans la ville de Yaoundé. Inclue dans une nouvelle famille, Lucie a cru retrouver la chaleur familiale perdue. Elle a vu en sa tante cette maman qu'elle venait de perdre car affectueuse, attentive à ses moindres gestes, mais la réalité a été toute autre. Du fait de l'instabilité professionnelle du mari de la tante de Lucie, celle-ci devait quitter la ville de Bafoussam. Pour cette raison, et Lucie ayant déjà débuté l'année

scolaire, a été confiée à des pasteurs qui, dès l'année scolaire achevée, l'on amené à l'orphelinat « Beloved Children ».

Lucie arrive à l'orphelinat à l'âge de 8 ans où elle fait la connaissance d'autres enfants ainsi que de la directrice que les enfants appellent affectueusement « Bombo ». Comme d'autres enfants, Lucie est appelée lors des séances d'échange organisées par la directrice, à partager avec celle-ci son histoire familiale. Sans trop s'étendre sur son histoire familiale puisqu'elle avait honte, Lucie n'a qu'évoqué les bons moments passés avec sa tante et ceux avant le décès de son papa où tout allait bien. Bien qu'elle trouve que ce soit difficile de partager avec l'autre sa vie, il dit s'être senti mieux quand elle a fini de raconter à sa maman adoptive qui, tout en écoutant, l'a calmé, rassuré en lui disant qu'elle va se sentir mieux après.

Le vécu de Lucie au sein de cette institution n'a pas toujours été facile. Au départ, son désir de quitter ce lieu et de rejoindre les membres de sa famille est ce qui l'animait, jusqu'à ce qu'une année plus tard après son arrivée, son oncle maternel lui rende visite à l'orphelinat. Lucie dit avoir cru, quand les autres enfants sont venus lui dire que son oncle est arrivé que celui-ci venait pour l'emmener. Elle était contente de le voir, mais il est parti, l'abandonnant comme l'avait fait sa tante. Ayant pour soutien principale la directrice, puisque celle-ci prends soin d'elle, Lucie ne s'entends pas très bien avec certains membres de l'orphelinat. Sa relation avec certains enfants de sa tranche d'âge est très souvent conflictuelle. Ceux-ci pour la plupart étant arrivé au centre avant elle, se réclament tous les droits et l'appelle « orpheline » à la moindre occasion. Leur attitude a suscité en elle de la colère puis avec l'aide de la directrice, elle s'est calmée.

Sans avoir baissé les bras face au comportement de ses frères à son égard, Lucie a avec le temps agrandi son cercle de jeu puisqu'au départ elle ne s'amusait qu'avec trois enfants de l'orphelinat. Avec ces enfants, elle s'amuse, joue aussi, mais parfois le jeu se termine par des querelles au point où ils ne s'adressent plus la parole pendant un bon bout de temps. Lucie dit que ces querelles se font à l'insu de la directrice qui très souvent n'est même pas au courant. Quant à Monsieur X, qu'il soit au courant ou pas, il ne dit très souvent rien. Quand bien même elle se plaint chez lui, il dit qu'elle dérange et se plaint trop. Certains membres de la famille lui disent la même chose.

Lucie s'occupe des tâches ménagères, choses qu'elle aime bien faire pour se rendre utile à la maison. En l'absence de la directrice de la maison, pour s'occuper, elle se réfugie dans la lecture. C'est à la directrice qu'elle se confie, se plaint, c'est aussi vers elle que Lucie se dirige quand elle a un problème, qu'il soit scolaire ou extrascolaire. La directrice pour la punir

quand elle est désobéissante, la prive d'argent de poche pour l'école. Lucie a cette manie de vouloir attirer l'attention de son entourage. Quand elle joue avec les autres enfants, elle aime que ceux-ci la regardent. C'est d'ailleurs elle qui décide du jeu ou des règles du jeu. Pour attirer l'attention de la directrice, elle travaille énormément afin que celle-ci voit qu'elle s'en sort.

Pour ce qui est du vécu scolaire, Lucie est une élève moyenne dont les performances scolaires oscillent entre neuf (9) et dix (10) de moyenne. Elle nourrit le désir de devenir médecin. Elle se dit très souvent que si elle avait dans sa famille un médecin, peut-être sa maman devait encore être en vie. Lucie pense qu'elle peut y arriver puisqu'elle a le soutien de la directrice qui paye ses frais de scolarité et n'hésite pas de subvenir à ses besoins à la fois sur le plan scolaire que sur d'autres. Quand la directrice ne peut venir en aide à Lucie dans ses apprentissages, elle se débrouille en apprenant très souvent seul. Elle ne se rapproche de Monsieur X que quand elle a un devoir de mathématiques et que de ses propres capacités elle ne peut faire. Bien que Lucie excelle en Français, ses notes en sciences et en mathématiques ne sont pas meilleures. Bien plus, elle « dandine » en ces matières et ne compte pas baisser les bras. Elle pense pouvoir s'en sortir dans cette vie et réaliser ce rêve.

Avec les enseignants de Lucie à l'école, tout va pour le mieux. Ils dispensent les cours et pendant la composition c'est sur ce qu'ils ont eu à faire en classe qu'ils sont évalués. Lucie est très bavarde. Elle bavarde en classe pour attirer l'attention de ses enseignants et de ses camarades qui se moquent souvent d'elle, disent qu'elle est trop bizarre et fait des choses bizarres. Lucie a des amis avec qui elle joue pendant la récréation. Avec ceux-ci, elle va à la cantine, s'achète de quoi manger. Autour du goûter, elles discutent de la qualité du goûter, des films qu'elles regardent à la télévision, plus précisément des dessins animés.

4.2. ANALYSE THÉMATIQUE

La présentation thématique des résultats se fait à travers les différents thèmes de l'étude que sont : la sensibilisation, le soutien et le recadrage, au regard des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution. L'analyse qui suit à adopter une démarche thématique en continue et tient compte du vécu de chaque cas, à savoir : Ange, Ariel et Lucie.

4.2.1. La sensibilisation

La sensibilisation a pour sous-thèmes : sensibiliser l'enfant sur sa situation, l'explicitation du vécu par l'enfant et créer un climat propice pour l'enfant. De la sensibilisation de l'enfant sur sa situation, on a recueilli de Ange le verbatim ci-dessous :

Quand je demande à Bombo quelque chose concernant papa elle répond. Puis me dit par la suite que si elle continue à me raconter ça va me tourmenter. Elle préfère ne plus en parler. Un jour je l'ai entendu parler avec ma tante à propos de papa. Quand je suis entré dans la pièce où elles se trouvaient, elles se sont tues, n'ont plus rien dit. Je suis restée là, ensuite Bombo m'a demandé d'aller à l'extérieur jouer et elles ont repris la conversation.

Répondre aux questions posées par Ange au sujet de la mort de son papa l'aide à mieux comprendre sa douleur, à se construire une personnalité propre. Bombo en parlant de la mort à Lucie, l'accompagne à surmonter la perte de son papa. Si Ange dit « elle répond », ce qu'elle reçoit l'enfant dans ce qu'elle est profondément, la laisse exprimer son chagrin et lui apporte des réponses afin qu'elle se familiarise avec la mort. Bombo est réceptive à certaines questions de Ange mais ne lui explique pas tout de peur de la tourmenter si elle continue à lui raconter cette histoire. L'éducatrice « préfère ne plus en parler » de peur d'attrister Ange. Elle redoute le vécu de cette expérience douloureuse que l'enfant a vécu et juge qu'il est temps qu'elle passe à autre chose.

Bombo par son action peut susciter la curiosité de Ange et la pousser à percer le mystère car insatisfaite. Si Ange dit « quand je suis entré dans la pièce où elles se trouvaient, elles se sont tues, n'ont plus rien dit », ce que Bombo et la tante de l'enfant sont gênées de s'entretenir sur ce sujet devant elle. Etant à l'affût car insatisfaite des réponses qu'elle a eu à recevoir ou voulant en savoir plus, Ange les a entendue parler et est entrée dans la pièce espérant y voir plus clair, avoir plus d'informations que ce qu'elle ne sait déjà au sujet de son papa, de ce qui s'était passé. Sans prendre l'initiative de dévoiler à l'enfant plus que ce qu'elle ne sait déjà, l'éducatrice laisse Ange avec ce désir de savoir, s'abstient de lui donner assez de réponses à ce sujet de peur de la tourmenter.

Pourtant, en dialoguant suffisamment avec Ange, elle permet à celle-ci de s'étendre sur les questions concernant le décès de son papa, de mieux apprivoiser la peur de la mort. En contact avec son environnement puisque sachant à quoi s'en tenir, Ange va devenir plus réaliste. Même si le dialogue avec Ange s'avère plus difficile à engager, il va chez elle réveiller de vieux

souvenir et susciter de la souffrance. Il est nécessaire pour Bombo de mieux en parler avec Ange qui d'ailleurs à travers ses questions montre son besoin de dialoguer.

Bombo laisse en suspens certaines explications sur la mort, écarte les sujets auxquels elle ne peut ou ne veut s'entretenir avec l'enfant, voire les considère comme tabou. Celle-ci ne donne d'amples explications qu'aux questions auxquelles elle est disposée à y répondre. On sait qu'il est indispensable que l'éducateur fournisse des efforts pour répondre aux questions que pose l'enfant, aussi simplement et avec des mots que celui-ci va comprendre. Même si on sait que quand il va intégrer ces questions, il va prochainement revenir avec d'autres questions. Quand bien même l'éducateur reporte la question, il convient qu'il pense à y répondre, car l'absence de réponse peut être perçue à long terme par l'enfant comme un refus de réponse.

Ange veut sortir de cette situation et fait irruption dans la pièce où se trouvent Bombo et sa tante. Elle dit « je suis restée là », parce qu'elle se sent prête. Elle veut s'engager personnellement dans la conversation car elle accepte d'être troublée, transformée par ce pan de son vécu qui lui échappe. Bombo et la tante en la présence de Ange « n'ont plus rien dit » car elles craignent que le dialogue sur cette question ne la trouble, ne la déstabilise davantage au point qu'elles n'en puissent contrôler l'intensité, l'ampleur ou la dureté, voire que l'enfant ne se mette à faire plus de mal que de bien. Sans chercher à comprendre sa vision de la question de la mort, vision à partir de laquelle Ange peut faire de nouvelles expériences de la vie, sortir du désarroi et des questions troublantes.

Dans sa quête de plus d'amples explications, elle veut être rassuré, veut comprendre ce qui s'est passé, a du mal à accepter ce qui lui arrive et se met à l'affût de l'information. Ange est « restée là », espérant qu'au moins une personne entre sa tante et la directrice lui pose une question, s'interroge sur sa présence à ce moment opportun et l'implique dans cette conversation qui constitue une partie de son histoire. Sans mot dire de leur part, se taire en la présence de Ange, révèle une attitude silencieuse, associée au vide. Ce silence protecteur évite aux deux parents de prendre des risques face à l'enfant, de dire ce qu'ils peuvent regretter plus tard. Gênées face à Ange qui s'impose par sa présence dans la salle où elles s'y trouvent, Bombo et la tante de Ange reprenant la conversation, Bombo demande à l'enfant d'aller à l'extérieur jouer. On a recueilli du discours de Ariel à propos de sensibiliser l'enfant sur sa situation ce qui suit :

Bombo et les autres parents se racontent les histoires sur la mort, quand nous ne sommes pas là. Je sais qu'elle ne veut pas en parler avec moi parce que quand je lui pose la question sur celle de papa, elle commence à raconter puis se met à piaffer. Elle dit que c'est trop douloureux d'en parler. Qu'elle ne veut pas que j'aie plus de peine. Elle me dit souvent que quand je serai grand, elle pourra mieux m'expliquer, qu'elle ne peut pas le faire pour le moment.

Ariel se trouve dans un environnement où les supports de sa construction psychique n'y sont plus. En perte de repères identificatoires puisque son papa qui était le dépositaire de son histoire a disparu, Ariel est appelé à inculquer les nouvelles valeurs de son milieu d'appartenance afin de vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres. A l'insu de Ariel, ses proches « racontent les histoires sur la mort » qui n'étant pas un sujet facile à aborder avec l'enfant, est nécessaire d'en parler. Sans se soucier de ce qu'il pense de la mort, de son ressenti, les éducateurs de l'orphelinat cachent une partie de la réalité à l'enfant. Mieux encore, Bombo raconte mais ne dit pas tout.

Parler de la mort à Ariel est un moyen pour Bombo de l'accompagner dans sa douleur. En parlant de la mort à Ariel, il n'est pas nécessairement question pour elle d'éviter en lui le chagrin, mais le traumatisme de la mort. Ainsi, elle l'apaise et l'amène à s'ouvrir car disponible à écouter ce qu'il a à lui dire. En revanche, ne pas tout lui dire, cacher certains éléments de cette réalité, l'expose et le met dans une situation de souffrance. Ariel dit, ils en parlent « quand nous ne sommes pas là » parce qu'il aimerait que cela soit fait en sa présence. Il veut participer à la conversation. L'enfant est conscient de ce que manigance les aînés dans l'institution. Il sait qu'il existe un pan de la réalité qui ne peut être partagée avec les enfants car très douloureuse pour eux.

Sans vouloir faire de la peine à Ariel, craignant de le bouleverser, voire le traumatiser, Bombo préfère faire une sélection de ce qu'elle peut lui dire pour le moment. Elle le juge trop jeune pour comprendre certains éléments sur la mort, précisément celle de son papa. Lui éviter la souffrance de la douleur de ce décès ne lui permet pas de se construire. Ne pouvant éviter la réalité de la mort à l'enfant car tôt ou tard il va être confronté dans son existence, Bombo ne l'amenant pas à surmonter cette épreuve, l'expose à de plus grands traumatismes que celui de

son papa dont elle tente de lui épargner. Voulant protéger Ariel, son éducatrice le laisse abandonner à lui-même dans cette quête de la vérité et désarmé face à lui-même, aux autres et face à la vie. Dans ce cadre de vie, où il est difficile pour Ariel de mettre un mot sur le décès de son papa, l'éducatrice l'expose à un sentiment d'abandon, tant de ses parents que de sa famille d'adoption. Pourtant, si ses éducateurs lui expliquent la situation en considérant son âge et son niveau de maturité, ils vont renforcer en lui son sentiment d'appartenance.

L'enfant peut vouloir savoir ce qu'on cherche à le protéger de, puisqu'il est conscient que Bombo en piaffant lorsqu'elle commence à lui parler de la mort veut esquiver le sujet. Ainsi, il peut se mettre à imaginer des choses beaucoup plus terribles que la réalité. Développant des hypothèses explicatives de sa situation, l'enfant peut culpabiliser. Il est difficile de savoir ce que Ariel a en tête lorsqu'il pose des questions. Lui dire la vérité sur une question qui le tourmente est beaucoup moins néfaste pour lui qu'un non-dit. Si l'éducatrice évoque des souvenirs passés de Ariel avec l'être aimé lorsqu'il la questionne sur le décès de papa, elle va l'aider à restaurer le lien interrompu par la mort. En intériorisant tous ces souvenirs, il va avoir l'assurance de la présence intérieure de son défunt papa.

Le fait pour Ariel de dire « quand je serai grand, elle pourra mieux m'expliquer » exprime à suffisance son immaturité aux yeux de son éducatrice. S'il est vrai que la compréhension de la mort chez l'enfant se modifie avec l'âge, l'éducatrice sans tenir compte de ce fait, laisse Ariel dans son chagrin, attendant l'année propice pour mieux lui en parler. Sans lui apprendre à vivre son deuil dès le bas âge, Ariel ne peut dissiper ses craintes, ne peut montrer ouvertement ses émotions et il va lui être difficile d'accepter la perte de l'être cher. A propos de sensibiliser l'enfant sur sa situation, Lucie s'exprime en ces termes :

Quand je demande à bombo pourquoi Dieu a voulu que mes parents m'abandonnent, elle me demande de laisser tomber, que c'est déjà passé et que ça fait partie de la vie. Elle a pour habitude de dire qu'elle va mieux en parler avec moi quand je serai grande. Mais quand j'insiste, elle n'a plus le choix et me raconte quand même. J'ai vu à la télévision que quand quelqu'un meurt il va au ciel. Est-ce de ma faute si mes parents m'ont abandonné ? (Haussement d'épaules) je ne sais pourquoi, je ne comprends rien.

Avec le décès précoce de ses parents, Lucie en quête de sens cherche à avoir d'amples informations sur ce qui s'est passé. Elle ressent ce besoin de mieux comprendre la situation qu'elle traverse, recherche les clés qui peuvent contribuer à donner du sens à sa vie. Le fait pour Lucie de dire « je ne sais pourquoi, je ne comprends rien », exprime son envie, le souhait de comprendre ce qui est arrivé à ses parents. Raison pour laquelle elle met la pression à l'éducatrice pour qu'elle lui donne des explications sur sa situation, ce qu'elle essaie de faire car n'ayant pas le choix. Par l'intermédiaire de l'éducatrice qui la console et lui fait savoir que la mort est un processus de la vie, voire lui raconte « quand même », Lucie peut parvenir à mieux orienter sa vie. Par son accompagnement, sa souffrance peut diminuer et elle retrouve progressivement cette joie de vivre. Aussi, en redonnant du sens à la vie de Lucie, elle va se réaliser en tant que personne humaine, acquérant cette faculté à comprendre le monde et les autres, voire à nouer des relations de qualité avec eux.

L'enfant aimerait avoir plus de connaissances sur cette mort brutale de ses parents, chose que l'éducatrice fait quand l'enfant lui met la pression, insiste. Au lieu de questionner l'enfant, l'aider à nommer ce qu'elle éprouve, Bombo lui dit « ça fait partie de la vie ». Elle la rassure et la renvoie à plus tard, lui disant qu'elle n'est pas suffisamment mature pour comprendre certaines choses. Bombo dit à Lucie que « c'est déjà passé » parce qu'elle aimerait que l'enfant oublie, qu'elle pense à autre chose. Qu'elle cesse de penser à cette situation qui l'étreint. Dans son souci de protéger l'enfant, elle peut susciter chez Lucie son désir de vouloir trouver d'elle-même des réponses à ses questions. Pourtant, en laissant venir les questions de l'enfant, celles-ci peuvent guider l'éducatrice dans ce que l'enfant a besoin de comprendre. En donnant des réponses aux questions de l'enfant et en lui donnant des moyens nécessaires de les mettre en pratique, celui-ci progressivement va atteindre une certaine forme de paix intérieure, prenant de ce fait sa vie en main.

Aller jusqu'à s'interroger comme suit : « est-ce de ma faute si mon papa nous a abandonné avec maman avant qu'elle ne nous quitte elle aussi ? », peut amener à comprendre que peut-être Lucie se sent fautive, responsable du décès de ses parents. Ce ressenti douloureux chez elle peut la tourmenter. Mieux encore, elle peut être tourmentée par cette question jusqu'ici restée sans réponse et qui écrase sa poitrine. L'accompagner dans ce vécu en l'amenant à dire ce qu'elle ressent et en apportant des éclaircissements à ses interrogations, lui permet peu à peu de se libérer, se décharger et de desserrer ce ressenti douloureux qui l'étreint. Le départ précoce des repères de vie essentiel de Lucie la plonge dans des regrets. Ces regrets étreignent son cœur

car étant impuissante face à sa situation, elle sait qu'elle ne peut plus modifier certains aspects du vécu qu'elle a eu à partager avec ses parents.

L'attitude de son éducatrice face à ses sollicitations est celle-là qui accentue chez elle cette volonté de savoir et ses questionnements. L'éducatrice est réceptive aux questions que Lucie pose sur ses parents si elle lui force la main. Elle lui apprend que la mort fait partie intégrante de la vie. Indignée par sa situation et cherchant à amoindrir l'importance du deuil, on observe chez Lucie un « haussement d'épaules », confirmant son incapacité à prendre une décision face à cette situation qu'est le deuil de ses parents. Associer à tout ceci, le sentiment de colère parfois mêlé d'indifférence ou de mépris qu'excite une injustice de la vie à son égard. Ce qui marque chez Lucie une forme de fatalité et de souffrance. Cette souffrance morale infligée à l'enfant par le départ de ses parents et liée à son parcours de vie, nécessite de la part des éducateurs des aménagements, aidant l'enfant à comprendre.

De l'explicitation du vécu par l'enfant, on a recueilli de Ange le verbatim ci-dessous :

Je parle souvent à Bombo de ce qui s'était passé quand je vivais avec mes parents. Je lui ai dit que maman a quitté la maison quand j'étais encore petite et après la mort de papa mes frères sont aussi partis me laissant avec ma grand-mère. Tout allait bien avec grand-mère même si on manquait souvent de quoi manger. Un jour elle m'a dit qu'elle est déjà vieille pour s'occuper d'un enfant de mon âge, qu'il me faut une famille où je peux réussir dans la vie et m'a confié à Bombo. Je ne les ai plus revus depuis. Quand j'ai fini de raconter, Bombo m'a dit que c'est bien que j'en parle aux autres parce qu'en le faisant je me libère, en plus c'est mon histoire.

Ange est en rupture de lien de filiation car le décès de son papa est venu briser le lien qui l'unissait aux siens. Étant confié par sa grand-mère à la directrice de l'orphelinat, elle se retrouve dans une situation défavorable. Il lui a donc été difficile de faire le choix de son lieu d'habitation comme l'ont fait son frère et sa sœur. Elle part d'une filiation légitime ou naturelle à une filiation adoptive. Ce passage brusque d'une filiation à une autre trace le parcours de

l'enfant après la rupture de lien d'appartenance filial. La trajectoire qu'emprunte Ange après le décès d'un de ses parents la place dans un vide générationnel. Elle a perdu toute relation avec sa famille d'origine. D'abord, l'abandon ou la désertion d'un de ses parents lorsqu'elle dit que « maman a quitté la maison quand j'étais encore petite », ensuite le départ de ses frères de la maison après le décès de leur papa et enfin sa grand-mère qui la confie à la directrice de l'orphelinat. Avec le décès de son papa, la dynamique familiale change. Mieux encore, il y a remaniement de la structure familiale.

Tous ces événements malheureux peuvent ébranler le présent de Ange. Se sentant démunie, elle peut aussi avoir l'impression d'être mal aimé ou moins aimé par les siens. La relation de l'enfant avec les membres de son entourage est mise à mal, elle est privée de figures de repères. Il y a une reconsidération de sa place dans la société, en ce sens que son statut social change. Ce nouveau statut fait d'elle un enfant orphelin, « orphelin simple » car elle a perdu un parent par décès. Le décès du papa de l'enfant marque une rupture et occasionne chez elle un sentiment d'insécurité puisque Ange dit qu'avec sa grand-mère « on manquait souvent de quoi manger. Un jour elle m'a dit qu'elle est déjà vieille pour s'occuper d'un enfant de mon âge ». Il y a chez Ange lorsqu'elle vit avec sa grand-mère une insécurité liée au manque des sécurités de base.

Cette insécurité se déploie comme un vide qui menace de l'engloutir. Raison pour laquelle sa grand-mère se met à la recherche de sécurité au vu de leur style de vie précaire. Elle se sent incapable de pouvoir encore prendre soin d'un enfant. De ce fait, elle cherche une famille où l'enfant va réussir dans la vie. Ange se trouve dans une position délicate, fragilisée par son histoire familiale, perdu face à une grand-mère défaillante, devant abandonner elle aussi sa progéniture, qu'elle juge nécessaire d'envoyer dans une maison d'accueil (orphelinat). Dans le nouveau cadre de vie où l'enfant est appelé à grandir, sa maman adoptive n'hésite pas de l'amener à raconter son vécu familial.

Quand Ange dit « je parle souvent à Bombo de ce qui s'était passé quand je vivais avec mes parents », on comprend d'une part que l'enfant n'a pas de difficultés à se confier, elle a trouvé une personne bienveillante avec qui elle partage son vécu. Et, d'autre part, l'éducatrice est réceptive. A partir d'une présence non jugeante, elle met l'enfant en confiance. L'éducatrice en amenant l'enfant à lui raconter son vécu, peut avoir accès à ses émotions et à ses souvenirs. Elle l'encourage à mettre des mots sur son ressenti, voire la douleur ressentie à l'annonce, pendant ou après le décès de son papa. Le fait pour Ange de s'exprimer en ces termes « Bombo m'a dit que c'est bien que j'en parle avec les autres », fait comprendre que son éducatrice l'aide

à acquérir une sécurité intérieure en expulsant tout ce qui de son vécu peut être un obstacle pour son adaptation à la communauté d'abord, puis au cadre scolaire.

L'éducatrice de l'orphelinat donne la possibilité à Ange de se libérer et de se constituer une personnalité de base. Amener l'enfant à raconter ce qu'il a vécu aux autres est une manière pour l'éducatrice de développer ses habilités sociales car l'enfant va avoir cette facilité à adhérer, à s'unir aux autres et à se faire des amis. L'éducatrice évite que l'enfant, frappé par la souffrance due au décès d'un de ses parents ne s'isole. Elle veut faire comprendre à l'enfant que l'expérience tirée du vécu familial est formatrice et l'enfant devrait y tirer des leçons, avancer dans la vie. C'est pour cette raison que la directrice dit « j'invite souvent certains orphelins qui ont vécu ici à l'orphelinat et ont réussi dans la vie pour que les enfants se rendent compte que même étant orphelins on peut avoir un emploi décent, s'offrir une voiture ».

Avec les séances d'information que la directrice de l'orphelinat organise, elle met en avant le partage du vécu, dans l'optique d'aider l'enfant à prendre des décisions meilleures dans l'avenir, à sortir de la souffrance liée au décès de son papa et à son abandon par les autres membres de sa famille. Ces moments d'échange où l'éducatrice s'entretient avec Ange est porteur de sens puisqu'au vu de l'âge de l'enfant il lui est difficile d'assimiler et de pouvoir grandir avec toute la douleur qui l'étreint. L'éducatrice l'accompagne à pouvoir se libérer de toutes ces informations à la fois agréables et désagréables.

Elle amène l'enfant à parler de ce qui l'a ou non fait souffrir, à évoquer des événements douloureux ou non de son vécu familial. Ange exprime donc ce qui l'a fait souffrir pour se libérer. D'ailleurs, son éducatrice lui a dit ce qui suit « en le faisant je me libère ». Reconnaître sa souffrance et la faire connaître à l'autre permet à l'enfant de s'apaiser et de la ressentir pleinement. Le travail de conscientisation que fait l'éducatrice auprès de Ange permet à celle-ci de devenir consciente de ses capacités et de ses limites par rapport à ce qu'elle veut faire, à ne pas être au dépourvu quelles que soient les circonstances car déborder par ses émotions. De Ariel, on peut relever ce qui suit au niveau de l'explicitation du vécu

C'est bizarre de raconter ce qu'on a vécu à l'autre. J'ai eu le courage de parler après que Bombo a pris la parole en premier pour raconter son histoire. Elle a dit qu'elle avait perdu ses parents et son mari aussi. Même si j'avais honte, j'ai pu dire que c'est après la mort de papa que tout a changé. Maman ne pouvait plus avec ce qu'elle gagnait dans le

commerce payer le loyer, nous nourrir et nous envoyer à l'école. C'est ainsi que nous sommes allés vivre dans la maison familiale. Comme mon frère volait les choses des membres de la famille, il a été demandé à maman de choisir entre quitter la maison avec tous ses enfants ou se séparer de ses fils. Elle a décidé de venir me laisser ici à l'orphelinat.

Ariel trouve bizarre de raconter son vécu familial à une tierce personne. Il n'est pas à son aise et semble n'être pas en état de le faire. Son éducatrice l'encourage à se confier à elle en lui faisant comprendre qu'ils se trouvent dans la même situation. Elle lui apprend que tout comme lui, elle a déjà eu à perdre des êtres chers. A ce sujet, Ariel s'exprime en ces termes « elle a dit qu'elle avait perdu ses parents et son mari aussi ». L'éducatrice prend la parole en premier pour amener Ariel à être confiant, en sécurité et moins craintif en sa présence. Elle a besoin qu'il s'ouvre à elle afin de partager avec elle son vécu familial et l'accompagner à surmonter sa peur en le mettant en confiance. Elle le réconforte afin qu'il se sente en sécurité en sa présence.

L'éducatrice de Ariel veut qu'il soit capable d'exprimer ses émotions quelles qu'elles soient. Si Ariel face à l'éducatrice à honte, c'est parce que d'une part, il craint le regard évaluateur que celle-ci peut porter sur lui. Il a peur et le sentiment de honte qu'il exprime donne l'impression qu'il se sent différent. Il craint que celle-là qui lui a offert un toit ne le juge, il craint d'être rejeté. Ariel a donc honte d'exposer son vécu. Et, d'autre part, la honte qu'il exprime est constructive car elle peut le pousser à apprendre, à évoluer. Le fait pour Ariel de dire « même si j'avais honte, j'ai pu dire que c'est après la mort de papa que tout a changé », fait comprendre qu'il a pu surmonter sa gêne.

L'histoire sur le vécu familial de l'éducatrice a permis à Ariel même s'il a eu honte de se ressaisir, de se défaire de celle-ci ou alors de dépasser ce sentiment. Il a pu dire à son éducatrice que tout a changé après le décès de son papa. Tout a changé car ceux que Ariel considère comme essentiel dans son existence ou pour poser les bases de sa vie n'y sont plus. Ce changement est observable d'abord au niveau de son statut. Le décès de son papa fait de lui un orphelin de père. Il est appelé avec l'accompagnement des professionnels de l'éducation à surmonter ce deuil. L'éducatrice à qui il relate le vécu devrait l'aider à redonner un sens à sa vie, à continuer de vivre après ces événements et à réussir sa scolarité.

Il y a au sein de la structure familiale de Ariel une rupture. Cette rupture est celle du lien. Ariel perd ses guides principaux vers le monde. Avec le décès de son papa, la structure de la famille est remise en question. Cette famille où se côtoyait le père, la mère et les enfants s'est trouvée démembrée. L'harmonie familiale s'est brisée. Le départ du chez de famille est à l'origine de la précarité familiale. Ariel s'exprime à ce propos « maman ne pouvait plus avec ce qu'elle gagnait dans le commerce payer le loyer, nous nourrir et nous envoyer à l'école ». Le décès de son papa a occasionné une diminution des finances familiales. La précarité familiale le met donc en danger car il est obligé d'intégrer l'orphelinat. La précarité familiale devient un obstacle à son parcours avec les siens.

La maman de Ariel ne peut plus véritablement assumer ses responsabilités par manque de revenus financiers ou de moyens d'existence. Le manque d'un objet social qu'est le logement oblige sa maman à déménager, à quitter son domicile pour se rendre dans la maison familiale avec ses enfants. Sa famille se trouve mis à mal. Il y a au sein de cette famille fragilisation de la cohésion familiale. Cette famille qui jadis était support, était pour braver les situations de la vie s'est disloquée avec l'entrée de Ariel dans une institution d'accueil. Ariel se trouve dans une sorte de disqualification sociale, fragilisé, rejeté par les siens et donc en perte de protection de leur part. Dans une trajectoire vulnérabilisante, la situation familiale de l'enfant oblige une recherche d'aide extérieure à sa structure familiale. Il a besoin de l'assistance des éducateurs de l'orphelinat. Concernant l'explication du vécu, Lucie affirme :

Quand je venais d'arriver à l'orphelinat, Bombo organisait des séances où chaque enfant partageait avec elle son histoire familiale. C'est difficile de partager avec l'autre sa vie, mais après avoir fini de raconter on se sent mieux. J'ai commencé par dire que papa et maman sont déjà morts. Ce qu'elle savait déjà. Je ne suis pas entré dans les détails, j'avais honte et n'avais évoqué que les bons moments comme ceux passés avec ma tante qui s'occupait bien de moi et ceux avant le décès de papa où tout allait bien, on s'entendait très bien avec nos parents. Quand j'étais en train de raconter, Bombo écoutait, me disait ça va aller, que je vais me sentir mieux après.

Avec le décès de ses deux parents, Lucie perd une partie de son identité, les supports de son existence n'y sont plus. Elle perd ses repères de vie et les témoins de son histoire. Intégrer dans une nouvelle communauté, elle est amenée par son éducatrice à lui faire part de son histoire familiale. Les moments d'échange avec l'enfant que l'éducatrice met en avant constitue un moyen dans sa démarche d'accompagnement de rendre Lucie capable de réagir et d'interagir avec l'autre. Elle veut que l'enfant prenne conscience de ce vécu quelquefois douloureux ou difficile à expliciter. Si Lucie dit que « c'est difficile de partager avec l'autre sa vie », on peut comprendre qu'elle n'est pas encore prête à se dévoiler à son éducatrice. En faisant preuve d'ouverture envers sa maman adoptive, elle peut être capable d'établir des liens familiaux nouveaux. Son éducatrice en lui demandant de lui raconter son histoire familiale, veut avoir une idée sur cet univers.

Lorsque Lucie finit d'échanger avec l'éducatrice sur son vécu familial, elle dit « on se sent mieux ». Ce sentiment de bien-être nous fait comprendre qu'elle ressent une sécurité intérieure, un soulagement. Ce soulagement peut amener à comprendre qu'il y a chez l'enfant une diminution de la douleur liée à son vécu familial. Elle peut auprès de l'éducatrice apprendre à se construire qu'à se détruire. On peut dire que les moments d'échange organisés par la directrice de l'orphelinat sont consolateurs, apaisants pour l'enfant s'il dit se sentir mieux. Lucie a du mal à raconter tous les pans de son histoire familiale. Elle ne se sent pas encore en mesure d'extérioriser sa souffrance puisque face à l'éducatrice, elle ne fait uniquement mention que de son statut d'orphelin de père et de mère, chose que l'éducatrice connaît déjà. Elle n'a pas évoqué les circonstances entourant ces décès. Pourtant, parler de ces événements constitue un moyen libérateur pour surmonter une douleur émotionnelle. Lucie dissimule les événements malheureux ou douloureux et n'évoque que ceux heureux par souci de se protéger.

L'enfant ne veut garder dans son psychisme que des moments agréables de son vécu familial. Les circonstances désagréables et douloureuses du vécu de Lucie qu'elle cache devrait être évacuées autant que possible. Dans son accompagnement, il convient que l'éducatrice amène l'enfant à dévoiler ces éléments de son vécu, qu'elle les vive. Lucie en résistant à les exprimer ne fait que souffrir car elle cherche à tout prix à faire abstraction de ces événements. Elle s'exprime en ces termes, « je ne suis pas entré dans les détails, j'avais honte et n'avait évoqué que les bons moments comme ceux passés avec ma tante ». En essayant de ne plus évoquer les événements qui l'on fait souffrir pour pouvoir vivre, Lucie cherche aussi à se libérer des mauvais souvenirs qui, même enfouis risquent de continuer d'influencer ses différentes façons d'être et d'agir, voire sa vie.

Les souvenirs heureux que Lucie met en avant peuvent être utiles pour améliorer ses souvenirs présents. Qu'ils soient agréables ou désagréables, les souvenirs constituent une formidable source d'énergie et forment l'identité de l'enfant. Il incombe à l'enfant à travers ses habilités et avec l'accompagnement d'un éducateur de les transformer en moments amusants. C'est par ces souvenirs que l'éducatrice peut accompagner l'enfant à forger son rapport au monde. Lucie fait une catégorisation de ses souvenirs lorsque son éducatrice lui demande de s'étaler sur son histoire personnelle. Elle fait un choix particulier sur les bons souvenirs lorsqu'elle s'exprime comme suit, « avant le décès de papa où tout allait bien, on s'entendait très bien avec nos parents ».

En évoquant les souvenirs heureux régulièrement, ceux-ci peuvent propulser Lucie vers l'avant car positive. Aussi, ces souvenirs heureux peuvent aider Lucie à renforcer ses ressources d'adaptation. L'enfant en accordant la primauté à ces souvenirs, peut se sentir bien et réagir aux événements désagréables avec moins de pessimisme. Lorsque Lucie explicite son vécu, l'éducatrice est à l'écoute, lui donnant l'occasion d'évacuer le stress, de se sentir mieux ou alors de développer un sentiment de sécurité émotionnelle. Celle-ci la calme, la rassure afin qu'elle comprenne que ce qu'elle vit est normal. Rassurée ou apaisée, Lucie peut être mieux disposée à s'adonner à ses apprentissages car elle se sent mieux. À l'écoute de l'enfant, l'éducatrice peut renforcer sa confiance en soi puisqu'elle s'intéresse tant à ce que l'enfant vit, qu'à sa personne. Ainsi, l'enfant peut reconnaître sa propre valeur. Pour ce qui est de créer un climat propice pour l'enfant, il ressort du discours de Ange ce qui suit :

C'est seulement Bombo qui s'occupe bien de moi. Elle me nourrit et m'envoie à l'école. Bombo s'occupe de moi et moi aussi je m'occupe d'elle. Je peux compter sur elle parce qu'elle me défend, elle raconte des histoires drôles. Quand Bombo n'est pas là, que vais-je faire ? Je subis les menaces de Lucie et de certains enfants qui disent que je les injurie, alors que ce n'est pas vrai.

Ange dans son cadre de vie peut compter sur l'éducatrice qui « s'occupe bien d'elle ». L'appréciation « bien » qu'elle ajoute au « prendre soin » fait comprendre qu'elle ne se sent vraiment en sécurité qu'avec la directrice qui, à travers sa manière de s'occuper d'elle, l'aide à pouvoir s'épanouir, se développer à son rythme et s'ouvrir au monde qui l'entoure. En

établissant une relation bienveillante avec Bombo, se crée entre Ange et celle-ci un lien qui, en les unissant, leur permet de croire l'un en l'autre. Ange qui fait confiance en son éducatrice peut facilement lui exprimer ses souhaits. Aussi, l'éducatrice, jouant le rôle de substitut parental et dans une relation bienveillante avec l'enfant lui procure le sentiment de sécurité, d'être appréciée à sa juste valeur. La création d'un lien de confiance entre elle et l'enfant est essentiel puisqu'il est source d'une bonne collaboration.

Lorsque Ange dit « elle me nourrit et m'envoie à l'école », elle exprime sa reconnaissance à son éducatrice qui à travers les repas offerts lui accorde un temps de plaisir, le temps de relation individuelle. Celle-là qui n'a aucun lien de parenté avec elle, lui a offert un cadre propice pour son épanouissement et prend soin d'elle. La satisfaction des besoins vitaux de Ange à l'instar du besoin de nourriture, devient source d'aide mutuelle entre elle et l'éducatrice puisque, dit-elle, « Bombo s'occupe de moi et moi aussi je m'occupe d'elle ». Les repas et la scolarisation offerts à Ange par l'éducatrice est ce qui contribue à créer en elle une base sécurisante. Mieux encore, connaissant les besoins de l'enfant, l'éducatrice va établir un climat propice à l'adaptation de celle-ci à sa nouvelle réalité.

Se sentant assez en sécurité, l'enfant peut user de ses capacités dans divers domaines, tout en se confrontant aux épreuves de la vie et traverser le deuil de son parent. Même si les actions de l'enfant orphelin ne sont pas en adéquation ou ne répondent pas au désir des éducateurs, le fait pour l'enfant de savoir qu'il a de la valeur, qu'il est aimé, suffit pour qu'il fasse confiance à ceux-ci. A travers la scolarisation de l'enfant on peut dire que l'éducatrice de la maison d'accueil pense à son devenir et veut qu'elle acquière des connaissances susceptibles de la préparer à la vie en communauté, voire à la vie professionnelle. Sa responsabilité éducative auprès de l'enfant s'explique par son aptitude à situer son action individuelle dans un cadre socialisant. Elle fait preuve d'une éthique relationnelle puisqu'elle se soucie du bien-être et de l'épanouissement scolaire de l'enfant, tout en mettant en œuvre ses compétences d'éducatrice.

Lorsque l'éducatrice est à la maison, Ange se sent détendu et calme. Le fait pour elle d'arriver à se sentir en sécurité dans son monde extérieur est important dans sa situation de deuil. Les parents de Ange étant absents, l'éducatrice l'aide à développer son sentiment de sécurité physique en la rassurant, la défendant. Elle se sent en sécurité avec l'éducatrice dont l'absence la met dans une posture inconfortable. Elle dit ce qui suit : « Quand Bombo n'est pas là, que vais-je faire ? Je subis des menaces de Lucie et de certains enfants ». Au travers de ce

discours de Ange, on peut comprendre qu'elle ne se sent vraiment en sécurité que quand l'éducatrice est à la maison. Son attachement à celle-ci la pousse à s'interroger sur son devenir en l'absence de son éducatrice.

Ange qui a été abandonnée par sa maman et par la suite, perdu son papa par décès, craint que son éducatrice à qui elle est attachée ne la laisse aussi tomber. Avec le départ précoce de sa maman de la maison, elle a besoin d'une présence maternelle pour se construire, de tisser des liens avec son éducatrice qui d'ailleurs la défend. Elle a reporté son amour sur son éducatrice dont l'absence de la maison la met dans une situation d'insécurité. Ange dit subir des menaces parce qu'elle craint les réactions de certains membres de la famille à qui elle a fait du tort et adopte une position de victime. Cette attitude de victimisation dont elle fait preuve peut l'amener à s'apitoyer sur son sort, freinant ainsi sa relation avec autrui et son épanouissement personnel. Ne pas se reconnaître avoir injurié ses frères et sœurs et rejeter la faute sur quelqu'un d'autre fait comprendre d'une part que Ange refuse d'être l'auteur d'une telle accusation, et, d'autre part, refuse d'assumer ses actes.

Pour créer un climat relationnel propice entre Ange et certains enfants de l'orphelinat qui sont en conflit, l'éducatrice peut ramener l'équilibre dans la vie de Ange en l'accompagnant à développer une plus grande confiance envers ses semblables. Aussi, en les aidant à déceler par leurs efforts personnels des solutions, ils peuvent gérer leurs conflits. Si la maman adoptive de Ange « raconte des histoires drôles », on peut se rendre compte que l'humour qu'elle adopte comme technique face à Ange lui permet de consoler celle-ci, de l'amener à oublier ne serait-ce que pour quelques instants la douleur occasionnée par le décès de son papa. Elle essaie d'apporter un nouveau sens à la situation que vit l'enfant, l'amène à voir les choses autrement. Il y a de quoi faire de l'humour pour consoler l'endeuillé car la perte subie est source de souffrance qui l'engloutit. Pour ce qui est de créer un climat propice pour l'enfant, Ariel dit :

Bombo ne vit pas ici à la maison, elle vit seulement dans la maison d'en haut. Je ne peux vraiment compter sur elle comme je le voudrais et reste seul. Quand j'ai un exercice de français qui me dépasse et que je vais vers Bombo, elle ne me vient en aide que si elle n'est pas occupée. Si elle est en train de travailler, elle va me demander de revenir plus tard. Après je vais oublier et ne vais pas faire mon devoir.

Ariel ne s'est pas encore remis du décès de l'être aimé qu'est son papa et d'avoir été abandonné par sa maman. À ces absences source de souffrance, s'ajoute celle de son éducatrice qui ne le rassure pas d'une présence physique réelle. Exigeant, l'enfant a besoin de cette chaleur, de cet amour parental qui lui fait défaut. L'absence du substitut parental provoque chez lui de la colère. Ce qui atteste que celui-ci n'a pas encore établi avec l'enfant une relation de confiance. Cette relation de confiance qui, le liant à elle peut l'amener à se rendre compte que celle-ci ne peut le tromper ou l'abandonner comme l'ont fait les membres de sa famille. L'absence de l'être aimé provoque chez Ariel des réactions qu'il lui est difficile de contrôler. Ce qui l'amène à rester seul.

Ariel ressent l'absence de son éducatrice comme une sorte d'abandon lorsqu'il dit « Bombo ne vit pas ici à la maison ». Il aimerait que l'éducatrice par sa présence soit auprès de lui. La présence physique de son éducatrice dans son lieu de vie fait défaut. Il a besoin de cet amour maternel qui lui manque. L'éducatrice n'étant pas présente auprès de lui comme il aimerait, Ariel peut se diriger vers un autre éducateur de l'orphelinat qui peut le satisfaire de sa présence. Le fait de dire « elle vit seulement dans la maison d'en haut » montre à la fois son désir d'être avec elle et la colère qu'il ressent face à cette absence. Il la sollicite quand il est en difficulté, mais se décourage à la moindre hésitation de sa part. Il exprime ce désir de vouloir que l'éducatrice abandonne ses activités pour se concentrer sur lui.

Dire « elle ne me vient en aide que si elle n'est pas occupée » fait comprendre qu'il se sent négliger, abandonner à lui-même. Il y a ici une absence de gestes adéquats de la part de l'éducatrice pour garantir la sécurité et le bien-être de Ariel. N'aller vers elle que quand il a un exercice de français qui le dépasse amène à comprendre que Ariel s'est désintéressé. Son attitude amène à dire qu'il n'a plus aucun intérêt pour celle-là qui lui a offert un cadre familial pour s'épanouir. Il a cessé de faire confiance à l'éducatrice qui ne lui vient en aide que si elle n'est pas occupée. Il y a chez Ariel comme un affaiblissement de la confiance envers son entourage.

Ne pouvoir vraiment compter sur personne dans sa fratrie et même pas sur ses éducateurs renseigne du niveau de méfiance dont fait montre Ariel, de son manque de confiance envers ses proches. Son attitude fait comprendre qu'il craint d'être encore abandonné. Ariel se sent en insécurité émotionnellement. Cette insécurité tire ses origines de ses différentes instabilités, de l'absence de protection et de sécurité de la part de sa génitrice. D'abord la rupture avec son défunt papa et ensuite avec sa maman et ses frères, a occasionné chez Ariel de

l'insécurité. Ce sont ces différentes ruptures qui détériorent ses relations avec le groupe auquel il appartient.

Face à l'éducatrice qui le renvoie à plus tard, ne lui vient en aide que quand elle n'a rien à faire, il revit cette séparation. Son sentiment d'insécurité est donc le fruit de ces épisodes malheureux. Ariel ne s'est pas encore remis de cette expérience douloureuse de la rupture de lien avec ses parents. Pour combler ces manques, Ariel devient exigeant envers son éducatrice, il veut qu'au moindre de ses préoccupations, qu'elle soit présente pour répondre à ses demandes. Si au lieu de se fier à ses éducateurs ou à ses proches il reste seul, on peut dire qu'il ne se sent pas en mesure de reconstruire ce sentiment de sécurité perdu

Il est question pour éducatrice de créer chez Ariel une sécurité physique réelle. Car si elle a remarqué que l'enfant n'est pas patient, elle devrait l'aider à canaliser son impatience, le rassurer quand il la sollicite et lui explique pourquoi elle ne peut répondre à sa demande immédiatement. L'attente est chez Ariel insécurisant. Lorsque l'éducatrice le fait attendre pendant trop longtemps, l'enfant peut penser qu'elle n'accorde de l'importance ni à sa personne, ni à ce qu'il a à lui dire. Cette patience qui s'acquiert au terme d'un apprentissage est ce qui manque à l'enfant. En mettant beaucoup de temps avant de répondre aux attentes de l'enfant puisque Ariel dit « elle va me demander de revenir plus tard. Après je vais oublier et ne vais pas faire mon devoir », fait comprendre qu'elle peut affecter de manière néfaste la confiance qu'il lui porte. Lui demander de revenir plus tard est la preuve qu'elle a entendu sa demande, mais celle-ci n'a pas été satisfaite si l'enfant est allé à l'école sans avoir fait son devoir. Le verbatim qui suit est celui de Lucie pour ce qui est de créer un climat propice pour l'enfant.

Quand je me confie à Bombo et lui dit que mes parents me manquent, souvent elle ne dit plus rien. A part ça elle prend bien soin de moi. Je peux compter sur elle car dès que je me plains de quelque chose, elle réagit directement. Elle paie mes frais de scolarité et me donne de l'argent pour les épreuves, pour le goûter aussi. Lorsqu'on m'envoie et que je refuse d'y aller, pour me punir elle ne me donne pas d'argent de beignets pour l'école.

Enfant en détresse, souffrant de l'absence de ses parents car ceux-ci lui manquent, Lucie au sein de la famille d'adoption a des choix à faire. Elle fait confiance à l'éducatrice puisqu'elle se confie à elle. L'attitude de l'éducatrice qui parfois ne dit rien quand Lucie lui dit « mes parents me manquent » peut amener Lucie à se recroqueviller sur elle-même, à ne plus se confier à elle. Blessée et perturbée par le décès de ses parents, elle désire une personne à qui parler et qui va la consoler dans sa douleur. L'enfant fait des choix sélectifs lorsqu'elle veut se confier. Lucie choisit l'éducatrice mais reçoit très souvent de celle-ci du silence lorsqu'elle parle de ses parents.

Face à cette attitude silencieuse de son éducatrice sur sa situation, il peut lui devenir difficile de parvenir à surmonter cette douleur. L'éducatrice ne peut toujours facilement apaiser l'enfant dans ses moments de tension puisqu'elle ne lui dit rien. Il peut lui être difficile de protéger l'enfant de la souffrance de cet épisode douloureux qu'est le décès de ses parents. Ne sachant ce que l'enfant ressent en ce moment précis lorsqu'elle désire s'exprimer, on peut dire que l'éducatrice reste silencieuse parce qu'elle se sent impuissante face à l'enfant.

Le fait pour l'enfant de dire « à part ça elle prend bien soin de moi » fait comprendre que l'enfant s'est résigné. Elle accepte sans protestation ce silence de l'éducatrice qui lui est pénible. Elle respecte cette position, sait que l'éducatrice peut répondre ou non à ses questions et s'en tient à ce fait. Elle respecte le point de vue de la directrice qui dans l'orphelinat prône « l'obéissance ». Elle se résigne et se contente du fait qu'elle prend bien soin d'elle. Si Lucie dit « elle prend bien soin de moi », c'est parce que celle-ci est disponible. Elle se met au service de Lucie, donne de soi pour répondre à ses besoins. Lorsque Lucie dit se confier et pouvoir compter sur elle, c'est parce qu'ayant été abandonnée par les siens après le décès de ses parents, elle a trouvé une personne chaleureuse, avec qui elle peut partager ses joies et parfois ses peines. Une personne disponible car dès qu'elle se « plaint de quelque chose, elle réagit directement ».

Réagir directement aux sollicitations de l'enfant fait comprendre que l'éducatrice de l'orphelinat est disponible et bienveillante à l'égard de Lucie. Elle est attentive à ses besoins et lui accorde un temps de qualité. Traversant une période stressante, Lucie qui s'est résignée ne peut se sentir en sécurité qu'avec son éducatrice qui paie ses frais de scolarité. L'éducatrice a développé chez Lucie un sentiment de sécurité indispensable à l'éclosion de la confiance. La sécurité de Lucie est en majeure partie basée sur la régularité des soins que lui prodigue l'éducatrice et la présence de celle-ci auprès d'elle. Le climat de confiance instauré entre l'éducatrice et Lucie favorise chez l'enfant un sentiment de bien-être. Celui-ci repose sur la

satisfaction de ses besoins physiologiques comme la nourriture « de l'argent pour le goûter » que l'éducatrice n'hésite pas à donner à l'enfant.

Comblant ces besoins et ceux scolaires à travers « de l'argent pour les épreuves », l'enfant peut se sentir appartenir au groupe, trouvant l'environnement familial comme sécurisant. Cette sécurité est majoritairement basée sur la sécurité de l'abri (maison) et la sécurité de revenus ou des ressources. Le besoin d'appartenance chez Lucie est surtout accentué pour ce qui est du besoin d'amour et au niveau relationnel. Sa relation avec l'éducatrice constitue un moyen pour elle d'être reconnue par une personne qu'elle estime et affectionne. Une personne avec qui elle partage son quotidien, qui l'accepte et avec qui elle peut se sentir acceptée, donc exister. Ce besoin nécessaire à l'équilibre psychologique d'une personne est celui-là qui a permis à Lucie d'intégrer le groupe orphelinat.

L'éducatrice est disponible aux sollicitations de Lucie et a créé un cadre où règne la rigueur. Elle incarne une fermeté bienveillante lorsqu'elle punit Lucie qu'on a envoyé effectuer une tâche et qu'elle a refusé d'y aller. On peut dire que l'éducatrice qui établit les règles du groupe, ne tolère pas la désobéissance. Aussi, si l'attitude de l'enfant s'avère inacceptable par l'éducatrice, c'est parce qu'elle va à l'encontre des valeurs qu'elle prône et veut transmettre aux enfants de l'orphelinat. Pour l'harmonie de la famille, elle peut s'entendre avec les enfants sur certaines choses. Par la discipline que prônent les éducateurs de l'orphelinat et des règles claires, l'enfant peut avoir un sentiment de sécurité. Car ces règles établies le protègent, lui permettent de développer sa maîtrise de soi et le sens des responsabilités.

4.2.2. Le soutien

Le second thème de cette étude qu'est le soutien a pour sous-thèmes : le soutien affectif, le soutien cognitif et le soutien social. Pour ce qui est du soutien affectif, Ange affirme :

Malgré le fait que Bombo bavarde beaucoup et me gronde, elle, Monsieur X et certains de mes frères me soutiennent. Ils m'écoutent quand je leur parle. Bombo m'a toujours dit que si j'ai quelque chose qui me dérange, il faut que je lui en parle. Elle s'occupe de moi et de mes frais médicaux quand je suis malade, m'exerce en français et me

demande de beaucoup lire. Peu importe le document que j'ai sur la main, je dois le lire et lui poser des questions.

Ange reçoit le soutien de bon nombre des membres de sa famille, plus précisément celui de ses éducateurs qui lui donnent la possibilité de dire ce qui la tracasse, la bouleverse. Le fait pour Ange d'être écouté par ses proches, lui permet de savoir qu'elle a de la considération, qu'elle est une personne de valeur pour ceux-ci, puisqu'ils s'intéressent à elle et à ce qu'elle peut avoir à leur communiquer. Si elle peut communiquer à ses éducateurs ce qui la dérange sans recevoir en retour de jugement de leur part, l'écoute va devenir chez elle plus efficace, l'empêchant de se fermer émotionnellement à ceux-ci. Ses préoccupations aussi ridicules soient-elles, sont prises au sérieux par ses éducateurs, particulièrement son éducatrice car constituent ce qui « dérange » Ange et dont elle a besoin d'en parler pour se soulager.

Ange étant écoutée d'une manière attentive par ses proches, ceux-ci l'aide à développer une image positive d'elle et à améliorer sa confiance en soi. Mieux encore, le fait d'être écouté par les siens va aussi l'amener à développer la faculté d'être à l'écoute des autres, d'approuver leur point de vue, toutefois en aiguisant ses compétences de communication et de négociation, et à développer sa confiance en eux. Lorsque Ange dit ce qui suit : « Bombo m'a toujours dit que si j'ai quelque chose qui me dérange, il faut que je lui en parle », on comprend que l'éducatrice de la maison d'accueil à créer une atmosphère conviviale avec l'enfant, une atmosphère centrée sur l'enfant. Ce que Ange va lui communiquer va l'aider à mieux comprendre ses sentiments, ses pensées, ses peurs et ses joies.

Dire « elle s'occupe de moi et de mes frais médicaux quand je suis malade », renseigne sur l'affection et la confiance que Ange a envers son éducatrice. Il ressort dans ce verbatim de l'enfant une confiance inconditionnelle en son éducatrice, l'assurance en sa prise en charge médicale par celle-ci. L'éducatrice est proche de l'enfant affectivement, à son chevet lorsqu'elle est malade. Ce qui fait que Ange se sent aimé et peut développer la capacité à aider l'autre. L'attention que l'éducatrice porte à l'enfant peut aussi favoriser chez elle son sentiment de compétence. Ainsi, Ange va se sentir plus confiante et mieux armée pour affronter l'adversité et réussir sa future vie d'adulte.

En exerçant Ange en français, elle lui « demande de beaucoup lire ». Le faisant, l'éducatrice l'aide à trouver ses centres d'intérêt. Ceux-ci suscitent en l'enfant des échanges car l'éducatrice qui la motive lui demande de lui poser des questions en cas de difficultés. Elle a

trouvé ce qui passionne l'enfant, ce qui lui permet de se sentir bien. On peut dire que l'éducatrice a suffisamment écouté Ange pour savoir de quoi elle parle régulièrement, les histoires qu'elle aime. La lecture sur laquelle Ange se penche constitue donc une source de motivation dans ses apprentissages, un élément important et utile pour améliorer ses compétences. Pour ce qui est du soutien affectif, Ariel dit ce qui suit

Même si Bombo ne réagit pas immédiatement à mes demandes, elle me laisse quand même dire ce que j'ai à lui dire. Elle le fait à son moment voulu. Mais je le lui dis quand même. Monsieur X m'a demandé ce qui ne va pas.

L'éducatrice de Ariel le laisse s'exprimer mais ne lui accorde pas toute son attention. Elle n'accorde pas une attention particulière à Ariel. Cette attention qui requiert de sa part une concentration sur la version de la réalité de l'enfant. Lorsque Ariel manifeste l'envie de parler à sa maman de la maison d'accueil, celle-ci est toujours occupée, ce qui ne l'encourage pas à exprimer ses émotions au moment opportun. Elle le renvoie à plus tard mais ne lui dit pas le pourquoi de cette attente. Même s'il est difficile pour l'éducatrice de l'orphelinat d'être entièrement disponible au besoin d'attention de l'enfant, elle peut définir un temps pendant lequel elle va communiquer avec lui, au lieu de l'écouter de manière passive, sans être véritablement présente.

En établissant avec l'enfant endeuillé une communication de façon positive, l'éducatrice contribue à la construction de son estime de soi. Ainsi, estimer par celle-ci, Ariel va aussi s'estimer. Il se trouve donc dans un environnement où la parole est donnée, mais l'attention qui va avec est fonction de la disponibilité de l'éducatrice qui décide du moment opportun. Sans écoute attentive de la part de son éducatrice, l'enfant ne peut s'épanouir et peut avoir tendance à répéter les mêmes comportements que ceux que lui ont accordés les membres de son entourage à son égard. Du fait de ses occupations et responsabilités, l'éducatrice n'aide pas Ariel. Il ne peut compter sur sa présence effective lorsqu'il veut exprimer ses joies ou ses peines. Sans être attentive à ses sollicitations, comment peut-elle l'accompagner à développer une image positive de lui et à améliorer son estime de soi. Ariel a ce sentiment d'être coincé, incapable de se libérer de tout ce qu'il veut communiquer et de créer une complicité avec son éducatrice.

Dire « elle me laisse quand même dire ce que j'ai à lui dire » fait comprendre le sentiment d'irritation ou l'inquiétude qu'éprouve Ariel qui a l'impression d'être une fois de plus abandonné à lui-même. Sa colère est mêlée d'impatience. Dans la souffrance du manque d'attention de son éducatrice à son égard, on peut comprendre que l'enfant n'est pas vraiment écouté. L'expression adverbiale « quand même » qu'il emploie, nous apprend que son éducatrice le laisse parler malgré elle. Son écoute devient celle de circonstance, « quand elle a du temps ». Ce qui peut amener à croire que l'éducatrice ne s'intéresse pas à ce que peut vouloir lui dire l'enfant. Elle n'a pas établi avec Ariel un temps de communication pouvant lui permettre de se sentir au centre de son attention, d'exprimer ses souhaits.

Si l'éducatrice est capable de porter à Ariel une attention positive, se sentant aimé et apprécié, il peut développer sa patience et sa capacité à attendre celle-ci dans des moments où elle est occupée. Sa frustration s'exprime par la colère ou la tristesse qu'il ressent face à l'insatisfaction de son besoin d'attention. Il est frustré quand l'éducatrice lui demande de patienter quelques instants le temps pour elle de se libérer de sa tâche. Pour ce qui est du soutien affectif, Lucie s'exprime en ces termes,

Bombo m'écoute et me laisse dire ce que j'ai à dire. Même si les autres membres de la famille disent que je me plains trop, j'aime ça. Quand je joue avec certains enfants de la maison, je définis les règles du jeu et dis sur quoi va porter le jeu. J'aime qu'on me regarde et travaille beaucoup pour attirer l'attention de Bombo afin qu'elle voie comment je m'en sors.

Dire « Bombo m'écoute » renseigne sur l'attitude de l'éducatrice de l'orphelinat à l'égard de Lucie. Attitude réceptive à l'expression des sentiments et des opinions de Lucie. Écouter Lucie lui permet de savoir ce dont elle a besoin, mieux encore, d'être à l'écoute de ses besoins. Ainsi, l'éducatrice prépare Lucie à surmonter cet épisode de sa vie qu'est la perte de ses parents. Aussi, l'écouter devient important pour son éducation car à travers l'écoute, Lucie trouve auprès de son éducatrice le soutien dont elle a besoin, faisant de celle-ci sa confidente puisqu'elle lui consacre le temps approprié pour s'occuper d'elle. Laisser Lucie dire ce qu'elle a à lui dire amène à comprendre que l'éducatrice est ouverte à ce qu'elle a à dire et peut par-là même l'aider à comprendre ou à exprimer ses émotions.

L'éducatrice qui est à l'écoute des émotions de Lucie, peut mieux répondre à ses besoins, partager avec elle les tensions qu'elle a eu à accumuler et qui jusqu'ici Lucie a eu à gérer seul. Ce partage d'émotion aide l'enfant à évacuer tout ce qui la chagrine, à se sentir mieux, voire à développer un sentiment de sécurité émotionnelle. N'étant plus renfermé sur elle-même, mais ouverte aux autres, Lucie peut comprendre que ce qu'elle vit est « normal », que cela fait partie de la vie. Ainsi, l'enfant peut développer des stratégies pour affronter ou mieux gérer ses émotions si une situation analogue vient à se reproduire. Si Lucie peut discuter avec son éducatrice de la situation de deuil qu'elle traverse, elle peut davantage lui faire part de ses inquiétudes à ce sujet. Lorsqu'elle est ouverte à la communication avec l'enfant, l'éducatrice l'amène à la questionner, à être mieux détendu et à respecter les valeurs prônées par l'institution.

Laisser Lucie dire ce qu'elle a à dire ne doit pas l'amener à dire du n'importe quoi. Si dans l'institution certains estiment qu'elle se plaint trop, ce qu'ils lui font des reproches sur son attitude. Ce comportement geignard est celui qui chez Lucie l'amène à se plaindre à tout bout de champ, ce qui irrite, agace ses proches. On peut à partir de là dire qu'elle est en proie à une dépendance anxieuse car son attitude exprime son insatisfaction sur le plan affectif de certains membres de son entourage qui pour elle sont toujours insuffisamment présents. Devenant une reine de la plainte, Lucie par ses sollicitations et plaintes sans fin irrite certains membres de son groupe d'appartenance qui peuvent réagir par des mouvements de rejet ou d'agressivité. La raison de cette anxiété et de l'inquiétude de Lucie à l'occasion de l'idée d'une simple séparation ou de toute séparation se justifie par le fait qu'elle craint que ces proches auxquels elle est attachée, ses nouveaux objets d'amour viennent à disparaître eux aussi.

Pour n'importe quelle raison, l'enfant se plaint pour soulager et se libérer des tensions. Elle redoute de perdre la face devant son éducatrice qu'elle admire et affectionne. Ses plaintes constituent un moyen pour attirer l'attention sur elle, montrant à son éducatrice que rien ne se passe bien. Il s'agit chez elle d'un appel au secours face à l'angoisse, à la douleur occasionnée par le décès de ses parents, un moyen de canaliser sa frustration face à ce départ précoce de ses parents biologiques dont elle ressent jusqu'ici l'absence. Un moyen de montrer que dans sa fratrie rien n'est en sa faveur. Si elles ne sont pas canalisées par son éducatrice, ces plaintes vont à la longue rendre Lucie dépendante et incapable de résoudre par elle-même ses problèmes. Elle va fuir ses responsabilités et va réclamer le soutien d'une tierce personne pour se défendre.

« Attirer l'attention de Bombo » est une manière pour Lucie de faire en sorte que son éducatrice s'occupe d'elle, ait de l'admiration pour elle puisqu'elle dit : « attirer l'attention de Bombo afin qu'elle voie comment je m'en sors ». Lucie veut être considérée de manière positive, être aimée de tous et surtout craint d'être rejetée par l'éducatrice qui l'apprécie. Elle réclame l'amour de son éducatrice par son besoin incessant de toujours attirer son attention. Ce besoin de Lucie amène à comprendre que son estime d'elle-même n'est uniquement construite que sur l'approbation de son éducatrice, seul le regard de celle-ci lui confère de l'importance. Ce qui explique une défaillance, voire une insuffisance chez l'enfant dans l'amour inconditionnel qu'on put lui porter ses défunts parents. L'enfant dit aimer qu'on la regarde pour éviter de ressentir ce vide qui l'envahit et dont elle veut à tout prix combler. Par les plaintes elle veut combler ce vide, vu que le regard de l'autre est ce qui l'amène à s'estimer ou se sentir exister. C'est au travers de celui-ci que l'enfant peut se constituer en tant que personne à part entière et donner sens à son existence.

Ayant vécu dans l'insécurité, Lucie est en quête de l'approbation d'autrui, approbation qu'elle acquiert en mettant en œuvre comme stratégie des plaintes qu'elle dit d'ailleurs aimer comme tactique. Le besoin d'être apprécié et reconnu par cette personne significative qu'est son éducatrice, s'il devient impossible à combler peut devenir chez Lucie un frein, voire destructeur pour son estime de soi. Vu que certains membres de la famille se plaignent du comportement de Lucie, on peut croire que l'éducatrice face à Lucie qui a perdu ses deux parents adopte une attitude de surprotection pour l'amener à combler ce vide. Surprotéger l'enfant de cette réalité ne l'aide pas et n'est pas sans risque. Au contraire, elle fragilise Lucie, l'empêchant de faire face à cette dure réalité qu'est le décès parental. Sans jamais prendre ses responsabilités lorsqu'elle va être confrontée aux difficultés de la vie, les messages d'amour et de valorisation que l'éducatrice renvoie à Lucie ne peuvent avoir pour but que de la surprotéger de cette réalité entachée de contraintes et d'émotions négatives.

A propos du soutien cognitif, Ange s'exprime en ces termes :

Monsieur X et Bombo me viennent en aide quand je rencontre des difficultés scolaires. Monsieur X corrige mes exercices de mathématiques. Quand j'ai un problème à résoudre, Bombo regarde d'abord, si elle trouve que je peux facilement le résoudre, elle va me demander d'aller réfléchir, que c'est élémentaire. Elle me défend et me

soutient toujours dans des choses difficiles comme les disputes, querelles. J'aimerais devenir une enseignante comme Bombo. Elle et certains aînés de la maison m'encouragent dans cette voie et me disent que si je persévère je vais m'en sortir. Je pense y arriver parce que Bombo dit que c'est une bonne profession.

Ange évolue dans un cadre de vie où elle a le soutien scolaire de ses éducateurs, tant sur le plan familial que scolaire, puisque la directrice de l'institution est celle-là qui lui enseigne le français à l'école. Le fait pour Ange de dire « Bombo et Monsieur X me viennent en aide quand j'ai des difficultés scolaire » nous apprend qu'elle reçoit de ses éducateurs un accompagnement dans les études. Cette préoccupation des éducateurs à sa réussite scolaire est visible à travers une aide aux devoirs. Ils complètent de ce fait l'enseignement que l'enfant a reçu dans le cadre scolaire. Sur le plan scolaire et principalement en dehors, les éducateurs de l'orphelinat jouent le rôle de relai, d'aide aux devoirs jusqu'à une véritable remise en niveau puisque Monsieur X est celui qui corrige les exercices de mathématiques de Ange. Comblant ses lacunes et améliorant ses performances scolaires, il renforce ses aptitudes en cette matière.

Cette aide individualisée offerte par les éducateurs à l'enfant en cas de difficultés dans les apprentissages peut lui redonner l'envie d'apprendre. Les éducateurs à partir de leur accompagnement peuvent transmettre à Ange des méthodes et outils adaptés et faciliter la mémorisation des leçons. Mieux encore, ils peuvent faire émerger chez elle des capacités de concentrations et de retentions supérieures. S'assurer que le problème que l'enfant pose et qui est lié à ses études soit au-dessus de ses capacités fait comprendre que l'éducatrice laisse le temps à l'enfant de réfléchir d'elle-même. Elle laisse l'enfant fournir des efforts pour résoudre un problème lié à l'apprentissage. Elle l'envoie réfléchir quand elle juge que la difficulté est élémentaire, n'est pas au-dessus des capacités de l'enfant. Si Ange parvient à franchir l'obstacle seul, elle va se sentir fière, plus autonome et va avoir plus confiance en elle-même.

Lorsque Ange dit « elle va me demander d'aller réfléchir », on comprend que son éducatrice de l'orphelinat par son action l'aide à élaborer des stratégies, à développer son intelligence et son imagination. Sans lui donner tout de suite la réponse, elle l'incite à trouver la solution toute seule, l'amène à identifier les valeurs qu'elle possède. Laissant Ange penser par elle-même et pour soi, l'éducatrice lui donne cette possibilité de pouvoir rassembler ses idées pour en faire quelque chose de constructif. Elle est parvenue avec l'éducatrice à la co-

construction du savoir puisque Ange est sujet actif de son apprentissage. L'éducatrice l'amène à participer de manière active au processus d'acquisition afin qu'elle devienne auteur du savoir. On peut alors dire que l'éducatrice de l'orphelinat apprend à l'enfant à penser.

Défendre Ange dans des situations qu'elle juge difficiles comme des disputes, nous apprend que l'éducatrice dans le souci de protéger Ange n'a pas encore compris que les disputes entre enfants, voire amis font partie d'un comportement naturel chez l'enfant pouvant l'amener à contrôler ses réactions. Défendre Ange des querelles lors d'un jeu par exemple, ne lui apprend pas à vivre et à pouvoir mieux se divertir avec les autres enfants de son âge, à développer son sens du contact, voire à affirmer sa personnalité et ses compétences sociales. Même si les disputes peuvent s'avérer contre-productives, elles incitent l'enfant dans ses interactions avec les autres à exprimer ce qu'elle ressent, à se défendre et à tenir compte des souhaits des autres enfants.

L'ambition de Ange, son désir comme elle le dit de vouloir « devenir enseignante comme Bombo » constitue ce qui lui permet d'aller de l'avant dans la vie et de s'adonner à ses études. Ce projet de devenir enseignante fait comprendre que Ange se projette dans l'avenir et se fait une représentation positive de sa vie. Son moteur de réussite est l'ambition. Celle-ci favorise chez Ange l'élévation de soi. Elle est encouragée par les éducateurs et certains membres de sa fratrie à suivre cette voie. Ange « pense y arriver » puisqu'elle a l'approbation de son éducatrice qui d'ailleurs lui dit que « c'est une bonne profession ». Elle est soutenue dans son projet par celle-ci qui croit en elle et en qui elle s'identifie dans le choix d'un métier.

On peut dire que vivant dans un milieu familial et en interaction avec les membres de son milieu d'appartenance, consciemment ou non ceux-ci influencent la décision de l'enfant pour ce qui est de son orientation professionnelle. Ce qui permet de voir que l'éducatrice en particulier a su transmettre la passion de son métier à Ange qui devrait si l'on peut le dire perpétuer la tradition familiale. Par son choix de cette profession, elle est attirée par le métier de sa maman, ce qui nous fait comprendre qu'à force d'écouter son éducatrice parler de son métier, de son quotidien en salle de classe avec les élèves, elle a entraîné chez Ange une culture et une connaissance précise de ce métier. Connaissant dès lors les forces et les faiblesses de cette profession, elle peut facilement se projeter dans l'avenir. Ariel dit ce qui suit au sujet du soutien cognitif :

J'aimerais devenir médecin pour aider les autres, ceux qui souffrent.

Bombo m'a dit d'avancer dans cette voie, qu'elle va payer mes frais de scolarité tant que je voudrais fréquenter. Je ne m'en sors pas très bien en science mais je fournis des efforts.

Malgré le décès de son papa, Ariel n'a pas perdu tout espoir en la vie. A défaut de se lamenter sur son sort, il fait plutôt des projections positives dans le futur. Il exprime ainsi son désir d'améliorer plus tard non seulement ses conditions de vie, mais aussi celles des autres personnes. Dire « j'aimerais devenir médecin pour aider les autres, ceux qui souffrent », nous fait comprendre que cette projection future est une preuve, d'abord que pour cet enfant, le deuil n'est pas une fatalité mais un épisode de la vie qui peut être surmonté. Ensuite, que tout n'est pas perdu d'avance et qu'il croit en la vie. Et enfin, qu'il a une attitude positive en lui-même et une confiance en lui. Il a une confiance en ses capacités à se réaliser, à devenir plus tard médecin. On ne peut ignorer que lorsque l'on a confiance en soi, l'on croit en sa valeur personnelle.

Les relations aux autres étant le miroir du rapport qu'on entretient avec nous-même, accorder de la confiance aux autres chez un enfant endeuillé est un pas vers un avenir meilleur. Cette confiance donner lui permet d'instaurer une communication authentique et propice entre l'enfant et son entourage. A travers la communication, Ariel peut faire connaître ses difficultés, trouver de l'aide et progresser avec moins de difficultés. Bien plus, le sentiment de confiance en soi et aux autres suppose le développement de l'intimité, le sentiment de sérénité et de bien-être. Accorder sa confiance aux membres de son groupe et plus particulièrement à son éducatrice met celui-ci en situation de partage et parfois de vulnérabilité. Car en le faisant, on s'attend à ce que l'autre en retour réponde par un échange de sincérité et de loyauté.

La réciprocité de ce sentiment peut générer chez Ariel un sentiment de sécurité et de force. Mais si en retour la réponse n'est pas celle que l'enfant attend, cela va générer chez lui un sentiment de trahison, sentiment pouvant l'amener à se replier sur lui-même, à perdre confiance en lui et aux autres. Entre Ariel et son éducatrice, il y a eu la réciprocité du sentiment de confiance, au point où il lui fait part de ses projets futurs et elle à son tour, étant fière de savoir qu'il désire changer sa condition, l'encourage à aller de l'avant. Lorsque Ariel dit que « Bombo m'a dit d'avancer dans cette voie, qu'elle va payer mes frais de scolarité tant que je voudrais fréquenter », on comprend que le fait d'encourager l'enfant dans ses études, ses projets

de vie permet de booster non seulement sa confiance en soi pour exprimer ses propres émotions, mais aussi l'incite à persévérer.

Les encouragements constituent les fondamentaux d'une éducation positive. Ils ont une portée positive sur le développement de Ariel car ils l'aident à transformer ses comportements inappropriés (colère, repli sur soi, rejet pour ne citer que ceux-là) de manière douce et durablement construite. En encourageant un enfant endeuillé dans ses projets, ses études, il apprend de ses erreurs. Ces erreurs sont parfois nées du manque de concentration. Tout en progressant, l'enfant acquiert une bonne estime de lui-même. Aussi, par des encouragements faits à l'enfant, celui-ci verbalise sa pensée, son ressenti et prend du temps pour comprendre plus aisément ses émotions. Le discours de Lucie sur le soutien cognitif se formule en ces termes :

Quand je rencontre des difficultés à apprendre certaines matières, Bombo me vient en aide. Quand elle est occupée et ne peut pas vite se libérer, j'apprends toute seule. J'apprends beaucoup parce que je lis mes leçons et ne les retiens pas. Aussi, j'aimerais être médecin pour venir en aide aux malades. Bombo m'exerce beaucoup en science pour qu'en seconde je ne sois pas trop faible. Je pense pouvoir m'en sortir dans cette vie. Quand je me querelle avec mes frères de la maison, on ne se parle plus. C'est seulement quand je m'excuse qu'on recommence encore à se parler.

Dire « j'ai des difficultés à apprendre certaines matières » amène à comprendre que Lucie éprouve des difficultés d'apprentissage. Elle n'arrive pas à assimiler des connaissances liées à certaines matières transmises par les enseignants. Ces difficultés temporaires pouvant être le fruit de ce qu'elle vit, peuvent être résorbées car Bombo lui vient en aide dans ses apprentissages. Elles peuvent prendre la forme d'une baisse de rétention, de mémorisation ou d'une concentration limitée dès lors que Lucie dit « je lis mes leçons et je ne les retiens pas ». L'éducatrice de l'orphelinat lui vient en aide en l'accompagnant à trouver véritablement la source du problème et à l'éliminer par la suite afin que Lucie puisse trouver un nouveau rythme d'apprentissage adéquat.

L'éducatrice à travers le soutien amène Lucie à accroître ses aptitudes, à ne pas se considérer en deçà de ses camarades de classe, si dans l'aide qu'elle fournit à Lucie elle mise sur son potentiel de réussite. Ainsi, l'enfant peut s'adapter et apprendre à contourner ses faiblesses. Apprendre toute seule quand l'éducatrice de l'orphelinat est occupée requière pour Lucie la capacité à être active dans ses apprentissages et son engouement pour l'école. Elle fournit beaucoup d'efforts dans l'apprentissage d'un cours dispensé en salle de classe par les enseignants puisqu'elle rencontre des difficultés de rétention. Etant le centre de cette action d'apprendre, elle est motivée et peut gérer ses choix de carrière. Elle a entamé le processus de co-construction du savoir qui l'amène lorsque Bombo est occupée à prendre l'initiative, à s'impliquer.

Lucie désire « être médecin pour venir en aide aux malades ». Consciemment ou non, l'origine de ce besoin d'exercer ce métier lui vient de la situation de sa maman, morte de suite d'une longue maladie et sans soutien financier. Cet épisode désastreux de la maladie de sa maman, suivie de son décès est ce qui a transformé l'enfant, la poussant à se lancer dans cette carrière pour porter secours à des personnes en souffrance. Son attitude cache des failles émotionnelles. Apprendre à Lucie la science, cette matière phare de la médecine, est une manière pour l'éducatrice de l'élever, de tenter de lui donner les clés possibles pour réussir sa vie. Lucie est donc investie du désir de réaliser son rêve, de pouvoir s'en sortir dans cette vie qui lui a arraché de façon précoce ses parents. Elle se bat pour réussir et redouble d'efforts avant son entrée en classe de seconde. Elle est encouragée par son éducatrice à se projeter dans l'avenir. En fixant un cap et en la préparant à cette classe où elle va se spécialiser. L'éducatrice fait cet effort en menant l'enfant vers une connaissance d'elle-même qui veut qu'elle connaisse ses intérêts, ses valeurs, ses aptitudes et ses talents. Lucie exprime ce souhait de se bâtir une image d'elle-même à travers cette aspiration à devenir un jour médecin.

Ce projet de vie de l'enfant qui tire ses origines de la situation de sa maman, met en exergue son caractère altruiste. Son comportement est caractéristique de celui d'une personne qui s'intéresse et se dévoue aux autres. Elle a cette aptitude à régler ses problèmes avec ses frères lorsqu'elle s'exprime en ces termes, « c'est seulement quand je m'excuse qu'on recommence encore à se parler ». Elle gère l'après-dispute avec les membres de la sphère familiale en présentant des excuses. Exprimer des regrets après avoir posé un acte fait comprendre qu'elle reconnaît sa part de responsabilité et est motivée par ce désir d'être en harmonie avec les siens. A propos du soutien social, il ressort du discours de Ange le verbatim suivant

Avec Bombo et certains membres de la famille je m'entends bien, tout va bien. Souvent certains de mes frères rient de moi, crient, se moquent de moi quand je suis fâchée, ne disent rien quand je reste dans mon coin. Quand Monsieur X me fouette, il me dit que je ne pense pas qu'il va me laisser faire ce que je veux comme Bombo. Il m'est interdit de sortir de la maison, surtout lorsqu'il pleut, ça m'énerve. C'est seulement à l'école que je suis joyeuse. Je peux faire certaines choses qu'on m'interdit de faire à la maison parce que personne ne me surveille. Mon enseignante ne fait rien. Je joue comme je veux à l'école avec mes amis.

A la maison, non ooh !!

Ange s'entend et a le soutien de bon nombre des membres de son réseau social. Elle a trouvé le support nécessaire lui permettant de faire son deuil. Le fait pour Ange de dire « tout va bien » permet de comprendre que le soutien que lui apportent ses éducateurs à la suite de cet événement qui l'a ébranlé est ce qui lui permet d'avancer. Ce soutien à la fois de ses éducateurs et de ses frères et amis est ce qui lui permet de retrouver le bien-être psychologique et social. Lorsqu'elle ne respecte pas les règles du groupe, elle est fouettée par Monsieur X. Elle s'exprime à ce propos « Monsieur X me fouette, il me dit que je ne pense pas qu'il va me laisser faire ce que je veux comme Bombo ». Monsieur X à travers ces paroles adressées à l'enfant, lui reproche son attitude et fait aussi des reproches à l'éducatrice pour son laisser-aller. Si l'on s'en tient au dire de Monsieur X, l'éducatrice fait preuve de laxisme face à Ange. Cette attitude excessivement indulgente peut mener l'enfant à un manque de repères, lorsqu'elle est encourageante.

Ne pas mettre de limites d'une part, à l'attitude de l'enfant l'incite et peut l'amener à comprendre que ses réactions sont bonnes. Et, d'autre part, adopter une éducation exigeante, voire coercitive envers Ange comme le fait Monsieur X qui use du fouet, laisse peu de place à la liberté de l'enfant. Empêchant l'initiative, cette éducation qui met en œuvre des règles strictes peut rendre Ange rebelle. Cette pratique parentale coercitive lorsqu'elle est persistante, peut à l'adolescence provoquer chez Ange des difficultés à identifier ses émotions et à établir une différence entre ce qui est épouvantable de ce qui ne l'est pas.

Ange dit être plus joyeuse à l'école qu'à la maison parce que dans le cadre familial il y a trop d'interdit. Il lui est « interdit de sortir de la maison, surtout lorsqu'il pleut ». A partir de ce verbatim de Ange, on comprend que les éducateurs de l'orphelinat en établissant les règles de vie donnent des limites à ne pas franchir et montre à l'enfant une ligne de conduite à suivre. Elle est énervée car elle sait que lorsqu'il pleut elle ne peut sortir de la maison. Cette restriction à sa liberté d'aller et de revenir comme elle le veut, de sortir de la maison à sa guise, la rend triste. Proposant une direction à suivre à Ange quand il pleut, on peut dire que dans l'élan d'une éducation bienveillante les éducateurs de l'orphelinat respectent le rythme de l'enfant, chose qui l'irrite car l'empêchant de s'épanouir dans le cadre familial. Elle dit beaucoup s'épanouir au sein de son établissement scolaire parce que personne ne la surveille. Elle se sent plus à l'aise dans cet environnement dépourvu de guide car son « enseignante ne fait rien ».

Ange n'est pas joyeuse lorsque certains de ses frères rient d'elle, se moquent d'elle quand elle est fâchée, ne disent rien quand elle reste dans son coin. Elle aimerait que dans ses moments de solitude, ceux-ci s'approchent d'elle pour savoir ce qui la tourmente, mais ils ne disent rien. La solitude de Ange naît d'une absence en elle, non d'une absence autour d'elle. En tant qu'enfant endeuillé, elle rencontre des bouleversements difficilement surmontables. Ne rien dire face à la solitude de l'enfant nous apprend du type d'interaction sociale qu'elle entretient avec ses frères. Le manque d'interaction et d'invitation de Ange quand elle reste dans son coin est au centre de sa relation avec ceux-ci qui d'ailleurs ne disent rien dans cette situation.

A bout émotionnellement, ils lui crient dessus. Cette forme de violence verbale peut avoir une incidence sur le sentiment de sécurité de l'enfant. Aussi, elle peut se sentir déprimé. Ange n'est pas entouré et encadré par ces membres de sa fratrie. Si elle vit sous le regard de ses éducateurs qui donnent sens à ses actions et au monde, face à certains membres de sa fratrie, elle rencontre un vide. Ceux-ci ne peuvent en l'absence de ses éducateurs remplacer ce regard bienveillant, lui dire comment faire. Dans sa fratrie et particulièrement dans le cadre scolaire, Ange en interaction avec ces cadres de vie, s'est constituée un réseau relationnel qui exerce une influence sur sa vie relationnelle. Avoir des amis avec qui elle joue, certains membres de sa famille avec qui elle s'entend, nous fait comprendre que Ange a cette aptitude à établir des liens à autrui, elle a cette capacité à accorder sa confiance, à se sentir aimé et à aimer. En contact avec les autres enfants, elle se forge une personnalité. Ariel affirme à propos du soutien social :

les petits enfants de la maison dérangent trop mais je m'habitue. Il m'arrive souvent de jouer avec eux, de les gronder quand ils font des

bêtises. Certains aînés sont gentils. A l'école je n'ai plus d'amis. Je rentre des classes avec mon voisin de banc mais je refuse de jouer avec mes camarades de classe quand ils jouent. Je reste seul parce que quand je jouais avec eux, je n'avais que de faibles notes. J'ai donc décidé de ne plus m'amuser avec eux. Ils me dérangent et se moquent de moi, disent que je vis avec une vieille mère. Quand je tape sur eux ils ne me dérangent plus.

Au sein du cadre scolaire, Ariel a du mal à se faire des amis et s'isole. Son attitude peut laisser croire qu'il ne sait pas quoi faire pour être accepté du groupe. Mieux encore, il peut être gêné à l'idée de rencontrer de nouveaux amis et met en jeu des blocages. Le fait pour lui de dire « quand quelqu'un me provoque on bagarre », nous apprend que la bagarre est devenue chez lui un mécanisme de défense face aux provocations, cachant une souffrance, un malaise qu'il n'arrive pas ou ne veut pas exprimer. En interaction avec ses camarades de classe, la bagarre est devenue pour Ariel un mode d'expression, un moyen pour lui de s'exprimer et de se libérer de sa douleur. Signe de détresse, la bagarre chez Ariel donne l'impression qu'il est un enfant impulsif, n'ayant pas encore intériorisé les valeurs lui permettant d'être en cohésion avec le groupe extrafamilial. Bien plus, il n'a pas encore pleinement assimilé les règles fondamentales de la vie en société. Raison pour laquelle, il résout des conflits par la bagarre.

Face à ses camarades de classe il se lâche. Pourtant, avec ses frères (les petits enfants) de la maison, il dit les « gronder quand ils font des bêtises ». Il est réticent, à peur d'un affrontement avec les siens. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'il est face à ses camarades de classes dont le lien d'amitié peut être compromis en cas de bagarre. Il protège les siens, n'hésite pas à se défouler lorsqu'il s'agit d'un inconnu, d'une personne extérieure à la cellule familiale. Ariel rencontre des difficultés à s'ouvrir aux autres enfants, si ce n'est ceux de sa famille qu'il dit déranger beaucoup mais qu'il s'y habitue. Le seul moyen qu'il trouve propice pour se défendre lorsque ses amis se moquent de lui, disent qu'il vit avec une vieille mère est la violence, qui se matérialise par des bagarres ou comme il le dit « je tape sur eux » afin qu'il ne me dérange plus.

Se moquer de lui fait comprendre qu'il n'est pas pris en considération par ses pairs. Dire qu'il « vis avec une vieille mère » est mal vécu par l'enfant et occasionne chez lui un fort retentissement sur son équilibre psychique. Vivre avec une grand-mère est pour ses camarades

de classe ce qui le rend différent d'eux. Pour ce faire, il devient la cible des moqueries et est considéré comme hors norme. Il est éprouvé face à leur attitude à son égard et s'isole. Pouvant perdre confiance en lui, se dévaloriser face à ces moqueries incessantes de ses camarades. Ses performances scolaires peuvent aussi en souffrir puisqu'il n'est pas épanoui en milieu scolaire et il lui est difficile d'obtenir une place dans le groupe, groupe dans lequel il s'exclut.

On assiste chez Ariel à une exclusion volontaire lorsqu'il dit « Je refuse de jouer avec mes camarades de classe quand ils jouent ». Exprimant son mécontentement, cette exclusion affaiblit les liens sociaux de l'enfant et affecte son moral. À la suite d'une rupture de lien social, l'exclusion chez Ariel marque l'achèvement d'un équilibre dès lors précaire. Son attitude amène à comprendre qu'il n'a pas cette facilité à entrer en contact et vit des conflits avec ses camarades de classes. Ariel a donc besoin d'être accompagné par ses éducateurs pour favoriser le développement de ses habiletés sociales, habiletés qui vont lui permettre d'aller vers les autres et maintenir des relations sociales. Il convient que ses éducateurs lui offrent des opportunités de contacts avec les autres et le soutiennent. Pour qu'ils soient efficaces, il est important qu'ils soient outillés afin d'offrir à l'enfant un soutien adapté et des relations harmonieuses.

Les étayages amicaux chez Ariel entrent en crise et nécessitent des aménagements de la part des éducateurs. Ceux-ci obligent l'enfant à de coûteux efforts d'équilibriste puisque ne pouvant de lui-même et par ses propres efforts y parvenir. Le décès du papa de Ariel a entraîné des ruptures dans son entourage. Les difficultés surgissent beaucoup plus chez lui dans la chaîne des affiliations. De ce fait, il est nécessaire que l'enfant soit protégé des ruptures secondaires au décès en conservant son cercle familial et amical au sein duquel se trouvent ses nouveaux repères. Au contraire, son cercle amical devient pour lui source de d'exclusion et de rejet. Ce rejet social tire ses origines au sein de son établissement scolaire. Ces fléaux sociaux peuvent chez l'enfant être source de déviance ou de marginalisation en ce sens que l'enfant n'a pas suffisamment acquis des habiletés personnelles pour y faire face et pour se défendre. Lucie dit ce qui suit à propos du soutien social :

A la maison, j'ai des frères et sœurs avec qui je joue, on prend nos repas ensemble. Bombo me confie des tâches domestiques. Monsieur X m'exerce en mathématique mais je ne comprends pas. Tout va pour le mieux. Je peux dire que je me sens à ma place ici à la maison parce que

je considère Bombo comme ma grand-mère. A l'école j'ai des amis avec qui je me rend à la cantine. Avec les enseignants tout se passe bien.

Se trouvant confronter à la solitude en perdant ses parents, Lucie s'est vite familiarisée avec les membres de son entourage avec qui elle s'épanouit. Ceux-ci contribuent à son bonheur puisque dans leurs interactions, elle dit « tout va pour le mieux ». La qualité des relations interpersonnelles de Lucie avec son entourage, tant familial qu'extrafamilial est ce qui lui permet d'avoir des ressources pour faire face au décès de ses parents. Les membres de son entourage en eux-mêmes constituent auprès d'elle une ressource puisqu'elle s'entend presque avec tous. Elle n'a pas de difficultés d'adhésion au groupe de pairs que son ses camarades de classe, voire des amis avec qui elle se « rend à la cantine ».

Les liens d'affiliation de Lucie ne souffrent de rien, ce qui peut amener à croire qu'ayant perdu ses parents par décès, elle cherche à reprendre le fil de cette relation interrompue. Chose qu'elle fait en se socialisant avec les autres. On peut à partir de ses interactions sociales dire qu'elle a cette capacité à faire lien. Mieux encore, que l'environnement dans lequel elle évolue l'a façonné en cultivant en elle cette ouverture aux autres. Elle a acquis des habiletés interpersonnelles. Face à la souffrance, à la douleur qu'a occasionnée le décès de ses parents et à cette facilité à se trouver une place dans le groupe, on peut dire que les stratégies développées par Lucie ne sont pas moindres. Elle est résiliente puisqu'elle a des facilités à s'adapter. L'enfant a appris ou sait que pour combler le vide laissé par ses parents, il est nécessaire qu'elle tisse des liens tant avec les éducateurs de l'orphelinat qu'avec les enseignants scolaires avec qui « tout se passe bien ». Son adaptation à ses différents cadres de vie passe donc par sa capacité à créer des liens avec les personnes de son cercle social.

Les liens affectifs, amicaux sont ce qui chez Lucie l'accompagnent dans cette dure épreuve qu'est le décès parental. S'engager dans des relations nouvelles, dire « j'ai des frères et sœurs avec qui je joue, on prend nos repas ensemble », fait comprendre que c'est par le canal de ceux-ci qu'elle peut affirmer son entité propre, voire son identité sociale. Ces stimulateurs indispensables à la vie de Lucie et avec qui elle entretient des relations intimes, sans présence de barrières pouvant détériorer la relation, sont ceux-là qui auprès d'elle lui procurent sécurité. Aussi, ils lui procurent cette conviction d'être acceptée dans sa situation de détresse et l'assurance de pouvoir compter à la fois sur son réseau familial qu'extrafamilial.

Par son habileté à aller vers autrui puisqu'elle collabore avec presque tous ses proches, on peut dire que Lucie dispose de ressources personnelles et des habiletés sociales indispensables pour s'insérer efficacement dans la société. Cette manière d'établir des relations chez l'enfant ou la qualité des relations établies est ce qui va chez elle déterminer son développement ultérieur. Elle tente de remplir le vide de l'absence de ses parents et à se trouver une place dans le groupe à partir des relations qu'elle noue. Lucie veut aussi acquérir une forme de reconnaissance. Elle partage les valeurs et la culture commune à ceux avec qui elle prend ses repas, va à la cantine, et plus globalement les valeurs et normes de la communauté.

C'est au sein de ces relations établies avec ces personnes significatives que Lucie peut vraiment affirmer son individualité et assimiler les normes et valeurs lui permettant de s'adapter ou se conformer aux exigences de la communauté. Ainsi, en harmonie avec le groupe, sa représentation d'elle-même et des autres, la manière dont elle se détermine et se positionne en fonction d'autrui peut lui permettre de construire son identité. Lucie étant ouverte à autrui, l'éducatrice qui l'accompagne favorise son autonomie en lui confiant des tâches domestiques à effectuer. Elle s'exprime en ces termes « Bombo me confie des tâches domestiques ». Elle aide au quotidien sa maman adoptive en lavant la vaisselle. Le faisant, elle peut progressivement acquérir une forme de contrôle sur sa vie et sur soi, devenir indépendante et apte à prendre ses propres décisions. L'éducatrice qui lui confie des tâches domestiques l'accompagne dans sa quête de l'autonomie et l'aide à acquérir des habiletés dans ce domaine.

4.2.3. Le recadrage

Le recadrage comme troisième thème de cette étude a pour sous-thème : la redéfinition de la situation de l'enfant, la créativité et faire preuve d'empathie. Pour ce qui est de la redéfinition de la situation de l'enfant, on peut retenir de Ange le verbatim suivant

Je n'aimerais pas être comme ceux qui demandent à manger dans la rue.

Quand j'échoue à l'école, je suis en colère contre moi-même et ne veux parler à personne. On m'envoie je refuse d'y aller. Bombo me calme en me disant de beaucoup apprendre pour faire mieux la prochaine fois.

Avec le décès précoce de son papa, Ange craint qu'une situation malheureuse ne puisse l'a frappé de nouveau. Elle craint le pire, a peur que sa situation ne se dégrade davantage quand elle dit « je n'aimerais pas être comme ceux qui demandent à manger dans la rue ». Le seul

moyen pour elle d'éviter d'aller mendier dans la rue est de se concentrer sur ses études. L'échec scolaire est devenu chez elle source de colère envers elle-même, du fait de ses faibles performances scolaires. Ce qui amène à comprendre qu'elle a des attentes trop élevées vis-à-vis d'elle-même et craint de ne pas être à la hauteur de ses aspirations. Elle craint d'être jugée. Raison pour laquelle elle dit je ne « veux parler à personne ». Aussi, son silence peut faire comprendre que malgré les efforts consentis et la volonté à obtenir de bonnes notes en classe, elle n'a pas suffisamment assimilé les connaissances pour pouvoir se surpasser.

Par ses réactions, on peut dire qu'il lui est difficile de relativiser face à l'échec scolaire et ne sait tirer du positif de son chagrin pour en faire une occasion d'apprentissage. Devenir désobéissante après avoir échoué nous enseigne que dans cette situation, l'enfant ressent différentes émotions négatives pouvant l'amener à se décourager. L'échec étant parmi les éléments fondamentaux indispensables à la vie, Ange ne l'a pas encore apprivoisé et ne sait gérer cette déception. Ne pas réussir la pousse à imaginer le pire. L'éducatrice l'aide à dédramatiser en la calmant, lui disant de mieux s'adonner à ses études pour pouvoir faire mieux la prochaine fois. L'éducatrice reformule les pensées de Ange en mettant un accent particulier sur l'exploration des possibles.

Recadrer les formulations négatives de Ange comme le fait l'éducatrice lorsqu'elle adopte un comportement reflétant une pensée négative c'est démontrer une approche positive chez Ange vis-à-vis de l'erreur. Cette pensée positive chez l'enfant n'est possible que si elle rejette la peur de l'échec. L'éducatrice accompagne l'enfant à lever ses blocages mentaux, à ne plus subir sa vie. Elle croit Ange capable d'accomplir plus de choses qu'elle n'imagine. Pour cette raison, elle la calme et l'encourage à mieux faire. Sachant qu'il n'est pas facile d'encaisser l'échec, il est crucial de savoir que lorsque l'enfant en est sujet, il convient pour lui de ne pas baisser les bras et de vouloir abandonner. L'échec peut permettre à l'enfant de rebondir ou de réajuster ses projets. Ariel s'exprime en ces termes pour ce qui est de la redéfinition de la situation de l'enfant :

Lorsque j'ai des mauvaises notes, je suis fâché, nerveux. Je rentre des classes et prend directement mon cahier pour apprendre. Souvent j'apprends mes leçons jusqu'à avoir mal à la tête. Quand Bombo demande après moi et qu'on lui dit que j'apprends depuis que je suis rentré des classes, elle me demande de me reposer un peu avant de

continuer à apprendre. Bombo m'a dit qu'elle va m'inscrire au cours de répétition pour que je puisse améliorer mes performances scolaires.

Cela me fait tellement plaisir.

La réaction colérique de Ariel face à ses mauvaises performances scolaires est la preuve de son désir de vouloir s'en sortir, de réaliser ses projets. Son désir de réaliser son vœu de devenir médecin et de s'occuper de ceux qui souffrent est d'autant plus fort que, face à l'échec sur le plan scolaire, il ne prend pas de recul pour mieux analyser les causes de cet échec. Il réagit plutôt avec colère. Il s'exprime en ces termes « lorsque j'ai des mauvaises notes, je suis fâché, nerveux ». On peut comprendre par ce récit de Ariel que, confronté à une situation difficile, l'enfant peut réagir avec colère, agir hâtivement sans toutefois prendre le temps de mieux réfléchir. Ariel s'exprime à ce propos « je rentre des classes [...] j'apprends mes leçons jusqu'à avoir mal à la tête ».

Prendre du recul c'est premièrement ne pas se presser, se remettre en question et deuxièmement relativiser sa situation. En relativisant une situation comme le deuil de son papa ou son échec scolaire, Ariel peut rester calme et confiant pour prendre de bonnes décisions. Par cette action, il échappe au sentiment d'être submergé par des contraintes. En raison du défaut d'une relativisation chez Ariel, il est prédisposé à se laisser emporter par ses émotions et des pensées négatives (colère, angoisses). Les pensées négatives ayant pour origine le défaut de relativisation empêchent généralement d'avancer. Pourtant, pour aller de l'avant, tendre vers un avenir prospère, il est nécessaire que l'enfant endeuillé se focalise sur les choses positives car elles l'encouragent à aller à la rencontre du monde.

Bien plus, les pensées positives vers lesquelles les éducateurs vont guider l'enfant vont l'aider à ne pas se laisser déboussoler par les fluctuations de l'existence. Il convient pour Ariel qui veut réussir de ne pas se focaliser sur son passé. Bien qu'étant une partie de lui, de sa vie, il fournit des efforts pour ne pas rester scotché au passé ou se morfondre sur sa situation. L'éducatrice lui offre de nouvelles possibilités pour se réaliser lorsqu'il dit « Bombo m'a dit qu'elle va m'inscrire au cours de répétitions pour que je puisse améliorer mes performances scolaires ». Cette proposition d'une nouvelle manière de travailler est une façon pour l'éducatrice de permettre à Ariel de se développer aisément puis à accomplir ses projets.

Elle favorise l'accès de l'enfant à des cours de répétition, valorise et encourage sa réussite. Tout ce qui constitue un pas vers l'augmentation du capital de confiance et l'estime de

soi de Ariel. Apporter de nouvelles solutions à Ariel contribue à secouer ses habitudes pour explorer de nouveaux moyens d'apprendre. Lorsqu'il accueille la nouveauté, l'enfant peut d'abord s'enrichir, être ouvert d'esprit et se réaliser pleinement. Ensuite, il va avoir une vie engagée et pleine de sens et enfin il va se libérer, challenger et s'élever. A propos de la redéfinition de la situation de l'enfant Lucie dit :

Quand je joue avec les enfants de la maison, pour m'énerver certains disent que personne ne peut me défendre parce que je n'ai pas de père et de mère. Lorsque Bombo entend cela, elle les gronde en leur disant qu'on fait tous partie de la même famille. Qu'on ne parle pas de cette façon entre frères. Bombo me défend en me disant que ce n'est pas parce que les autres m'insultent en faisant allusion aux décès de mes parents que je vais bagarrer ou baisser les bras. Elle dit que c'est à travers mes performances scolaires que je vais réaliser de grand projet. Quand Bombo a dit cela, j'étais contente et a décidé de ne plus m'apitoyer sur mon sort.

Apprendre la mort de son papa d'abord et ensuite de sa maman a été pour Lucie une tragédie. C'est souvent l'instant le plus perturbant car intérieurement, elle va toujours ressentir l'absence de ceux-ci. S'il y a autant de façon de vivre le deuil de l'un ou de ses deux parents, il y a toujours un moyen d'accompagner l'enfant endeuillé dans cette dure épreuve. Lui faire confiance, l'aider à élargir ses champs de possibilités peut le conduire à mener aisément sa vie. Au sein de l'orphelinat, l'éducatrice récuse la marginalisation, la stigmatisation entre frères. Elle veut que dans ce cadre de vie, que chaque enfant se sente bien, accepté et soutenu lorsqu'elle dit « qu'on ne parle pas comme ça entre frères ». Face à la stigmatisation de Lucie par ses frères de la maison d'accueil, elle est intervenue en leur faisant savoir que la famille est sacrée et que malgré le décès des parents de Lucie elle ne peut baisser les bras, mais aller de l'avant.

Ouvrir le champ des possibles chez l'enfant lui permet de progresser et de réussir. Face à un problème, c'est très souvent notre réaction, voire notre comportement qui génère un bon résultat. La réaction de l'éducatrice face aux frères de Lucie qui se moquent d'elle ou la taquine

est ce qui peut leur permettre de revoir leur attitude les uns envers les autres. Cette réaction peut permettre à Lucie de dédramatiser, de voir le décès de ses parents comme une situation moins pesante et de construire de meilleurs projets à venir malgré sa situation d'enfant vulnérable. Défendre Lucie qui est victime de stigmatisation, l'aider à ouvrir de nouveaux horizons par les encouragements constitue pour l'éducatrice qui l'accompagne la voie vers la mise au point des projets futurs acceptables de l'enfant.

Le verbatim où l'éducatrice dit ce qui suit à Lucie c'est « à travers mes performances scolaires que je vais réaliser de grand projet » est une manière pour l'éducatrice de l'encourager. Le fait pour Lucie de se réjouir après que son éducatrice a prononcé ces paroles et d'avoir comme elle le dit « décidé de ne plus m'apitoyer sur mon sort » est ce qui va favoriser, accentuer, renforcer, voire mettre de la qualité dans ses rapports aux autres. Aussi bien que dans la construction de projets pour les rendre plus efficaces. La réjouissance de Lucie et le fait d'être contente peut s'observer lorsqu'elle dit ne plus s'apitoyer sur son sort. Ce qui est la preuve de son enthousiasme à changer, à passer à autre chose et à investir de nouveaux objets. Lucie renonce à l'apitoiement qui est un frein à l'épanouissement personnel et aux relations avec autrui.

Pour ce qui est de développer la créativité chez l'enfant, on peut retenir de Ange le verbatim suivant :

Comme c'est moi qui fais très souvent la vaisselle à la maison, Bombo m'avait dit que je dois déjà apprendre à laver les marmites. Lorsqu'elle m'apprenait à laver les marmites, un jour je me suis rendu compte qu'en grattant le derrière avec un couteau pour retirer d'abord la cendre avec laquelle on a oint la marmite je pouvais être rapide et me salir moins. Quand j'ai lavé une marmite de cette manière en disant à Bombo que je viens de l'imaginer, elle a ri. J'aime m'occuper des tâches ménagères, particulièrement des marmites que je lave plus facilement maintenant et j'aime aussi jouer avec les autres enfants. Quand je joue avec eux je suis joyeuse.

Au sein du domicile familial, Ange a pour tâche de laver la Vaisselle. Celle-ci n'a pas inclus les marmites de cuisine jusqu'à ce que sa maman adoptive décide qu'il est temps pour elle d'apprendre à laver les marmites. Elle accompagne Ange à exercer cette nouvelle tâche ménagère. En apprenant auprès de l'éducatrice à laver les marmites, Ange a trouvé la manière de faire de celle-ci moins rapide et en plus salissante. Elle décide en observant ce que fait sa maman de mettre en œuvre son imagination pour trouver une autre technique plus appropriée et qui sied à ses attentes. Découvrant cette nouvelle manière de faire, on peut dire qu'en contact avec l'éducatrice, Ange a appris à percevoir les choses sous différents angles. C'est en s'exerçant à laver les marmites qu'elle a mis en œuvre son imagination.

La capacité de Ange à percevoir le monde peut être un pas pour s'ouvrir aux autres, pour faire son deuil. Elle a trouvé une nouvelle façon de faire cette tâche qu'est le nettoyage des marmites. L'éducatrice qui confie à l'enfant cette tâche ménagère lui apprend à percevoir autrement le monde, à découvrir son environnement d'une autre manière et à surmonter des obstacles. Confier des tâches domestiques à l'enfant participant de son autonomie, contribue aussi à développer la confiance en soi. Ange a eu l'occasion de faire des essais dans cette activité quotidienne jusqu'à trouver un moyen adéquat. A travers sa capacité créatrice, elle développe son potentiel caché et gagne en amour propre. Elle a acquis cette aptitude à trouver avec plus de facilité une solution pour résoudre un problème donné.

La créativité dont elle fait preuve est un pas pour son adaptation à son environnement. Mieux encore, l'éducatrice en stimulant sa créativité lorsqu'elle lui confie une tâche ménagère peut contribuer à adapter l'environnement aux capacités et limites de l'enfant, ainsi qu'à ses besoins et attentes. Dans le souci de ne plus se salir elle découvre avec l'appui de l'éducatrice une nouvelle technique. On peut dire que Ange a fait un rebond sur ses tracas. Par son esprit créatif, elle a transformé sa difficulté en passion. Elle déclare « j'aime m'occuper des tâches ménagères, particulièrement des marmites que je lave plus facilement maintenant ». Ce discours de l'enfant fait comprendre qu'avant elle ne faisait pas cette tâche ménagère par plaisir. Elle peinait à le faire puisque la technique utilisée n'était pas propice. En renouant avec son intuition et ses sensations, elle est parvenue à quelque chose de nouveau, d'original qui manquait à sa routine quotidienne dans le ménage.

Le fait pour Ange de dire « j'aime aussi jouer avec les autres enfants » fait comprendre qu'en plus de développer de nouvelles idées, elle est aussi ouverte aux autres. Laisser Ange jouer avec les autres enfants est la preuve que les éducateurs de l'orphelinat la laissent

s'épanouir et l'accompagne à développer cette attitude qu'est l'ouverture aux autres. Cette attitude permet chez l'enfant le développement personnel. En se fermant aux autres si tel était le cas chez Ange, celle-ci devait limiter sa créativité et son épanouissement. L'épanouissement peut s'observer chez elle par la relation qu'elle entretient avec ses amis, plus précisément lors des jeux. Ange est joyeuse parce qu'elle est entourée d'amis qui l'écoute et la comprennent. Des amis avec qui elle partage la même passion. Par le jeu elle donne de l'attention, de son temps, de l'amour à ses amis et ceux-ci lui en donnent en retour, ce qui fait sa joie. Le verbatim sur développer la créativité chez l'enfant s'exprime en ces termes chez Ariel :

Pour la moyenne d'examen d'une séquence, le professeur de travail manuel a dit que pour sa matière chacun devrait faire au moins une activité. D'autres achetaient et fabriquaient des balais et des tabourets. J'ai pensé fabriquer un porte-clés en bois en me servant d'une planche et des accessoires d'un vieux porte-clés que j'avais demandé à Michaël. Quand je suis allé montrer ce que j'ai eu à faire à Michaël et que Bombo aussi a vu, elle était étonnée de savoir que c'est moi qui aie fait.

L'éducateur scolaire en demandant aux élèves de faire chacun une activité pour l'évaluation de travail manuel (T.M), donne à chacun d'eux une occasion de déployer son savoir-faire. En leur demandant de fabriquer des objets quelconques, il les initie aux petits travaux, stimule leur créativité toutefois en les autorisant à développer leurs idées. Par l'activité, l'éducateur aide Ariel à développer son habileté manuelle, voire ses capacités intellectuelles. Par son œuvre, l'enfant peut exprimer sa créativité. Grâce aux accessoires demandés de son frère aîné, Ange a pu fabriquer un porte-clés. Il a pensé mettre sur pied cet objet pour sa présentation à l'école. Il se différencie de ses camarades de classe par ce porte-clés. Mieux encore, il s'est différencié d'autres élèves qui ont fabriqué des objets similaires. Son besoin de s'exprimer, l'envie de mettre des mots sur sa douleur s'exprime par son œuvre.

L'éducateur excite Ariel à agir, à utiliser son imagination pour créer quelque chose de nouveau. Il crée en toute autonomie un porte-clés. S'il est parvenu à un tel niveau de créativité, c'est parce qu'il est doté des composantes de la personnalité créatrice à savoir entre autres la fluidité et l'originalité. Bien plus, il est tolérant à l'ambiguïté. Au lieu de baisser les bras face à l'adversité qui est le décès de son papa, Ariel cherche des solutions sur le plan scolaire pour

innover. Insatisfait de sa situation, l'activité scolaire proposée par son éducateur a rendu possible l'expression de ses sentiments. Ariel s'ouvre au jamais vu. Si sa maman est étonnée de ce qu'il a réalisé, ce qu'elle ne le croyait pas capable de tel exploit. Il s'exprime à ce propos « elle était étonnée de savoir que c'est moi qui aie fait ». Il est allé puiser dans son for intérieur. Il ressort du discours de Lucie portant sur développer la créativité chez l'enfant ce qui suit :

On n'avait pour habitude de jouer aux mêmes jeux. Ça devenait ennuyeux alors que nos voisines avaient des jeux différents. Un jour j'ai dit à mes frères qu'il faut qu'on varie nos jeux et ils m'ont demandé ce que je propose. Je me suis inspirée d'un de nos jeux pour proposer un de nouveau. Depuis ce jour ils veulent que ce soit toujours moi qui dis sur quoi va porter le jeu. Les anciens jeux étaient ennuyeux, fatigant alors que les nouveaux sont plus intéressants. En plus en jouant je me fais de nouveaux amis. Quand nous sommes ensemble je suis heureuse.

Les voisines de Lucie sont celle-là qui impulse chez elle la créativité. Elles donnent de l'élan à l'enfant de créer de nouveaux jeux. En interaction avec les membres de son environnement et par son habileté à développer de nouvelles idées, Lucie peut davantage saisir certaines choses, ainsi que sa situation d'enfant orphelin. Elle a cette capacité d'avoir un regard neuf sur les choses. La créativité de Lucie se développe dans des activités comme le jeu, des activités ludiques. Celle-ci peut faire comprendre qu'elle a confiance en elle et fait preuve d'ouverture. Faisant preuve d'imitation puisque ses « voisines avaient des jeux différents », elle a trouvé qu'il est temps pour ses frères et elle de changer leur routine quotidienne. Elle fait des découvertes en s'inspirant d'un des jeux qu'ils ont pour habitude de jouer et utilise son imagination. Ce caractère de créativité chez l'enfant peut lui permettre de renforcer son identité dans la mesure où en s'affirmant, elle fait preuve d'originalité dans le jeu avec ses frères et sœurs.

Lucie a eu marre de jouer aux mêmes jeux, à des jeux ennuyeux. L'ennui a stimulé chez Lucie sa créativité. Ce qui lui a permis de trouver de nouveaux moyens pour se divertir. On peut dire que l'ennui chez elle est créatif parce qu'à travers lui l'enfant a pu briser la routine et de réfléchir autrement pour améliorer son quotidien avec ses partenaires de jeu. Elle aime la nouveauté lorsqu'elle dit « les jeux nouveaux sont plus intéressants ». En étant créatif, elle ne

s'adapte pas seulement à sa situation d'enfant en deuil, mais participe aussi à une transformation de cette réalité dont les contours ne lui sont jusqu'ici pas perceptibles. Elle se différencie d'autres enfants avec qui elle a pour habitude de jouer par cette compétence sociale.

Cette compétence devient pour Lucie sa valeur ajoutée, participant à son épanouissement. En développant de nouvelles idées de jeu, elle s'arme davantage et peut se mouvoir avec beaucoup de facilité tout au long de son parcours d'enfant d'abord, d'adolescent ensuite et enfin de sa vie adulte. Au travers des activités ludiques elle est devenue leader en ce sens qu'elle influence et inspire les enfants du groupe qui « veulent que ce soit toujours elle qui dit sur quoi va porter le jeu ». Les enfants veulent qu'elle choisisse le jeu parce qu'ils sont décidés à la suivre. Elle a acquis des capacités créatives qui amènent les autres à lui faire confiance. Exerçant une influence sur le groupe des enfants, ses compétences personnelles lui permettent d'être écouté et suivi par eux.

On peut dire qu'en tant qu'être social, Lucie s'ouvre aux autres. Cette capacité à s'ouvrir aux autres nous apprend que ses éducateurs la laissent s'épanouir. D'ailleurs, par le jeu l'enfant dit se « faire de nouveaux amis ». Ce qui fait comprendre que cet élément important de son éducation qui est l'ouverture aux autres est prise en compte par les éducateurs. En contact avec ses semblables elle apprend à les connaître. Bien plus, elle a appris à se fier et à être en harmonie avec autrui. L'interaction avec les voisins a eu comme avantages de favoriser le développement de nouvelles connaissances et d'avoir de nouvelles idées. Etant une expérience enrichissante pour elle, la relation que Lucie entretient avec les autres contribue à rendre son environnement, voire sa vie meilleure. Ce qui s'observe très bien dans le discours de Lucie en ces termes « quand nous sommes ensemble je suis heureuse ». Si Lucie se sent heureuse en compagnie de ses amis, c'est parce qu'elle est en lien avec ses amis, se sent aimé et est au centre de leur attention.

A propos de faire preuve d'empathie, Ange s'exprime en ces termes :

A la troisième séquence, ma maîtresse nous a interrogées en dictée. La dictée en question je l'avais déjà préparé et fait avec Bombo comme devoir de maison. J'ai eu 18/20 quand la maîtresse a remis les feuilles et elle m'a félicité. Ce jour-là, je suis arrivée à la maison en courant et a informé Bombo qui étant toute contente, elle m'a serré dans ses bras

en me disant que c'est à travers tes notes de classe que tu vas te faire respecter. Une de mes grandes sœurs en passant m'a dit comme tu as eu 18 pour la première fois de ta vie on ne doit plus respirer ici à la maison. Bombo m'a demandé de ne pas écouter ce qu'elle raconte.

Félicité Ange après qu'elle a obtenu une excellente note en dictée est une manière pour sa maîtresse de classe de l'encourager pour ses efforts, de lui communiquer son ressenti à ce moment précis. En la félicitant, sa maîtresse de classe veut qu'elle continue à fournir des efforts. Elle est fière de l'enfant et sait qu'elle peut y arriver. Dans ces moments de joie, Ange est fière d'elle-même. Des encouragements qu'elle reçoit de ses éducatrices sont l'expression de la confiance qu'elles ont envers l'enfant. L'éducatrice est persuadée que Ange est capable d'atteindre ses objectifs en s'affirmant à travers ses compétences scolaires. L'éducatrice de l'orphelinat tout comme l'éducatrice scolaire de Ange se réjouissent de son bonheur, de ses performances en dictée en cette séquence.

Le fait pour Ange de dire « toute contente, elle m'a serré dans ses bras » fait comprendre que l'éducatrice communique à l'enfant son ressenti et lui retourne une émotion positive. Heureuse, elle veut partager sa joie avec l'enfant en la câlinant. Elle partage cet instant de joie de Ange qui est arrivée à la maison en courant parce qu'elle a eu la note de 18/20 en dictée. Dans ce moment inoubliable pour l'enfant, l'éducatrice de l'orphelinat fait preuve d'empathie en se réjouissant avec elle. Dans cet élan d'empathie, elle comprend mieux les actions, comportements et pensées de l'enfant. Elle accueille chaleureusement Ange dans ce sentiment de joie.

En disant à l'enfant ce qui suit « c'est à travers tes notes de classe que tu vas te faire respecter », l'éducatrice perçoit sa situation d'enfant orphelin comme une possibilité d'exister. Les performances scolaires de Ange deviennent ce qui va l'aider à se sentir considéré par les autres qui vont lui témoigner de l'estime. L'appréciation favorable que les autres personnes vont avoir de l'enfant peuvent l'amener à plus s'apprécier car ayant une bonne estime de soi. Ainsi, elle peut affronter plus sereinement les difficultés liées à son statut d'enfant orphelin. Elle se centre sur le vécu de l'enfant parce qu'elle la comprend. Elle est heureuse puisqu'elle a une responsabilité envers l'enfant : l'accompagner dans le vécu du décès de son papa. Elle fait preuve d'empathie auprès de Ange en différenciant ses émotions des siens. Elle la comprend en restant soi-même.

Le fait pour l'éducatrice de vouloir que Ange se fasse respecter par ses notes scolaires donne l'impression qu'elle n'est pas respectée. L'éducatrice de l'orphelinat par ses propos est convaincue que c'est à travers les notes scolaires que Ange va se faire une réputation. Aussi, qu'elle peut être admirée par les autres enfants de son école et même en dehors du cadre scolaire. Tous les membres de la sphère familiale ne partagent pas le même sentiment de joie que la maman adoptive de Ange. Tel est le cas de la sœur aînée de Ange qui en présence de l'enfant s'exprime en ces termes « comme tu as eu 18 pour la première fois de ta vie on ne doit plus respirer ici à la maison ». Insensible en présence de l'enfant toute en joie, l'attitude de la sœur aînée de l'enfant exprime un manque de considération en la personne de l'enfant.

Ce manque de considération en la personne de Ange peut être appréhendé comme constituant une menace pour sa survie, en ce sens que sa sœur qui la voit toute joyeuse ne ressent pas ou peu d'émotions. Sans se mettre à la place de l'enfant, elle ne s'occupe pas de ses sentiments et de ses pensées. Elle ne se préoccupe pas de l'enfant puisque ce qui lui arrive ne l'intéresse pas. Observant son attitude à l'égard de Ange, l'éducatrice demande à l'enfant de ne pas faire attention à ce que sa sœur raconte. Elle ne veut pas que la sœur aînée de Ange gâche ce moment de bonheur qu'elle vit. Pour ce qui est de faire preuve d'empathie, Ariel s'exprime en ces termes :

Un jour d'autres enfants de la maison jouaient. Comme je ne jouais pas parce qu'énervé et étais resté seul, Monsieur X s'est approché de moi et posant sa main sur mon épaule m'a demandé ce qui ne va pas. Il m'a tenu comme le faisait mon ami du CM1 et m'a emmené où les autres étaient en train de jouer. Il a pour habitude lorsque je suis en colère et reste dans mon coin de dire que c'est normal que je sois en colère lorsqu'on m'offense. Mais que je dois apprendre à me ressaisir.

Ariel dont le papa est décédé a des fragilités bien cachées. Très souvent en retrait, Ariel énervé reste seul. Monsieur X est celui qui dans ces moments de solitude, de colère s'est approché de l'enfant et lui a « demandé ce qui ne va pas ». En lui demandant ce qui ne va pas, Monsieur X veut comprendre ce que l'enfant vit, ce qui le préoccupe et comment il se sent. Car entourés par ses frères et sœurs, voire ses compagnons de jeu, Ariel se sent seul et s'isole. Dans ses moments de solitude, l'enfant peut avoir le sentiment d'être livré à lui-même. Monsieur X

qui l'amène à rejoindre le groupe des enfants de l'orphelinat qui sont en train de s'amuser peut vouloir par son action lui faire comprendre qu'il n'est pas seul. Il a de l'importance à ses yeux et il se soucie de lui. Raison pour laquelle il l'aide à aller vers les autres enfants.

L'attitude de Ariel donne l'impression qu'il a été exclu du groupe, qu'il est marginalisé. Dans ces moments de difficultés, la main posée par Monsieur X sur son épaule est une preuve physique d'affection à son égard. Il ressent les émotions de Ariel et par son action cherche à savoir s'il est heureux ou de mauvaise humeur. Pour ce faire, il veut savoir ce qui ne va pas. Sa capacité à comprendre les émotions de l'enfant, ce qu'il éprouve l'amène à se sentir plus proche de l'enfant. Il se met à la place de Ariel et cherche à établir une relation profonde avec lui. Il comprend ce qu'il éprouve. C'est son désir de vouloir le bien-être de Ariel qui l'amène à se rapprocher de lui. Son comportement montre le souci de l'autre, le souci de faire sortir Ariel de la solitude. Il le console dans cette épreuve.

L'éducateur interprète le mal-être émotionnel de l'enfant qui s'est isolé des autres enfants de l'orphelinat en train de jouer et veut savoir ce qui lui arrive. Il intervient pour gérer ce mal-être. Énervé, Ariel a besoin d'être accompagné afin de ne pas être débordé, envahi par ses affects. Dans sa colère il a besoin d'une aide pour canaliser son énergie. Monsieur X qui auprès de lui fait preuve d'empathie, le guide en lui offrant une sécurité affective. La main poser sur l'épaule de Ariel par son éducateur lui fait revivre les souvenirs de l'école primaire. Le fait pour lui de dire « il m'a tenu comme le faisait mon ami du CM1 » fait comprendre que par ce geste Monsieur X replonge Ariel dans ses souvenirs. Il repense aux instants vécus avec son ami du cours moyen première année.

Monsieur X est engagé auprès de Ariel. L'accompagner à participer à un jeu lui permet tout en s'amusant, à développer son empathie. En allant jouer avec les autres enfants lorsque Monsieur l'y emmène, Ariel peut avoir le sentiment de ne plus être isolé. Aussi, ayant été réconforté par son éducateur, l'enfant peut mieux communiquer avec les autres enfants de son âge avec qui il joue. Il peut comprendre leur point de vue et l'adapter au sein. La souffrance dans laquelle Ariel se trouve entraîne son retrait des activités ludiques. Monsieur X dans sa démarche d'accompagnement l'aide à mettre en lumière ses problèmes et à les élucider. Par sa réaction on peut dire qu'il s'intéresse à ce que vit l'enfant. En tant que modèle éducatif, Monsieur X accueille les émotions qui traversent l'enfant en manifestant de la compréhension pour son monde intérieur. Voyant son besoin d'empathie nourri puisque son éducateur se relie à ce qu'il vit, Ariel peut s'apaiser.

Dire à Ariel que c'est normal qu'il soit en colère lorsqu'on l'offense fait comprendre que Monsieur X valide son sentiment. Il accueille et valide les émotions de Ariel afin de l'accompagner à se construire en tant que personne. Les propos de Monsieur X amène à croire qu'il normalise la colère qui est devenu chez Ariel un mécanisme de défense. Une réponse aux attaques blessantes ou aux insultes des autres. Sans le punir, il aide Ariel à exprimer sa colère au même titre que d'autres émotions et lui demande d'apprendre à se ressaisir. Sans le juger, Monsieur X lui dit que sa colère est justifiée. Sa capacité à ne pas juger l'enfant peut aider celui-ci à gérer ses propres émotions, à développer une estime solide de lui-même. Lucie affirme ce qui suit à propos de faire preuve d'empathie :

Après avoir interdit à certains enfants de la maison de ne plus m'appeler orphelin, Bombo leur a dit que ce qui m'est arrivée peut arriver à tout le monde. Qu'elle-même a déjà eu à perdre ses parents et son mari aussi. Qu'entre frère on doit se soutenir, être solidaire et ne pas se moquer des autres.

Le décès des parents de Lucie l'a bouleversé. Si avec ceux censés la protéger, ceux-là avec qui elle peut se sentir en sécurité elle reçoit des injures faisant référence à son statut d'orphelin, ce que par leur action ils ne participent pas à son redressement. Mieux encore, l'attitude déstabilisante de certains membres de la fratrie de Lucie face à la dure épreuve du décès de ses parents peut l'amener à revivre les circonstances douloureuses du décès de ceux-ci qu'elle pensait jusque-là oublier. L'éducatrice en défendant Lucie des moqueries de certains enfants de l'orphelinat est sensible aux mouvements d'affects de l'enfant. Par son expérience, elle sait ce que vit Lucie et la console quand elle est de mauvaise humeur. Elle est défendue par l'éducatrice qui à son égard fait preuve d'empathie. Ainsi, l'enfant peut apprendre de celle-ci cette compétence sociale qui va lui permettre de mieux comprendre les autres et son entourage. Aussi, elle peut se sentir moins isolé et moins autocentré. L'éducatrice par son action exprime ce désir d'être en connexion et en collaboration avec Lucie.

Elle s'imprègne du contexte de l'enfant en lui faisant comprendre que ce qui lui est arrivé peut arriver à tout le monde. En lien avec Lucie, on peut dire que sa maman perçoit ses réactions et ses sentiments et lui communique sa compréhension en l'amenant à comprendre qu'elle n'est pas seule, qu'elle aussi a eu à vivre le deuil d'une personne aimée. Demeurant toutefois émotionnellement indépendante, l'éducatrice par sa manière de faire et par des

reproches faits à d'autres enfants participe intimement à l'expérience de deuil chez Lucie. Sachant que l'éducatrice ne peut effectivement ressentir avec exactitude ce que l'enfant ressent dans cette situation où elle se fait appeler « orphelin » par certains membres de la fratrie, et ayant conscience que l'éducatrice est une personne extérieure à Lucie, elle ne peut face à l'enfant agir que « comme si » elle est Lucie afin de l'accompagner dans sa douleur.

L'habileté de l'éducatrice à entrer dans l'univers de l'enfant est ce qui lui permet d'accompagner Lucie à s'approprier la réalité extérieure, à développer des aptitudes pouvant lui permettre de s'adapter sur le plan scolaire. En se mettant à la place de Lucie, l'éducatrice ressent ce qu'elle ressent et peut l'amener à comprendre que les enfants de la maison qui la taquine ne sont pas différents d'elle. Elle ressent que Lucie est comme elle parce qu'elle peut appréhender, ressentir son état subjectif. Elle partage donc l'état émotionnel de l'enfant mais n'éprouve pas nécessairement les mêmes émotions qu'elle. Dire à Lucie « qu'elle-même a déjà eu à perdre ses parents et son mari aussi » fait comprendre que l'éducatrice se met à la place de Lucie. Elle veut faire comprendre à l'enfant par ses propos qu'elle ressent d'une certaines manières les mêmes émotions qu'elle et participe à la douleur occasionnée par le départ de ses parents.

La maman adoptive de Lucie est affectée par un ressenti désagréable lorsqu'elle entend certains enfants de la maison appeler Lucie « orphelin ». Elle sait ce qu'éprouve Lucie dans ces situations et s'approche au plus près de ses affects. Elle se met à sa place en gardant conscience d'être séparée de cette peine ressentie par l'enfant. Ayant aussi perdu des êtres chers, l'éducatrice peut fournir un effort d'objectiver ce qui se passe chez l'enfant, d'entrer dans son monde perceptif. Elle comprend Lucie en adoptant son point de vue. Si à travers l'accompagnement de l'éducatrice Lucie comprend ce qu'elle vit, elle peut être capable de comprendre la souffrance des autres, ce qu'ils vivent. De peur que Lucie ne se sente rejeté car persécuter par d'autres enfants de l'orphelinat, l'éducatrice est intervenue en leur faisant des reproches sur leur comportement.

A l'égard de Lucie ceux-ci font preuve de peu d'altruisme. Ils peuvent provoquer chez elle une souffrance émotionnelle intense. Car le simple fait pour elle de savoir que ce sont les siens qui la stigmatise, va l'amener à se sentir abandonné, à être comme un être à part. La souffrance de l'enfant n'est non seulement pas respectée par les siens, mais sous-estimée. L'éducatrice qui vit avec Lucie reconnaît ses états non-émotionnels (croyances). Raison pour

laquelle elle prône entre les enfants des valeurs de solidarité car ceux-ci sont liés les uns aux autres et appartiennent à une même communauté. Ils devraient se soutenir.

4.2.4. Capacités d'adaptation scolaire

Ange déclare :

À l'école, J'aime plus les mathématiques et le français. En mathématiques j'ai souvent 39/50. J'ai eu 18/20 en français à la troisième séquence. Quand j'échoue à l'école je suis en colère contre moi-même. Au premier trimestre j'ai eu 11 et 12 de moyenne au deuxième. Vu mes compétences à l'école, la directrice a dit que je peux m'en sortir. J'ai des amis et aime bien jouer avec les élèves de ma classe. Avec mes amis on se raconte souvent des histoires, on parle des leçons qu'on a eu à faire en classe. Quand l'école doit recevoir un invité, avec notre maîtresse nous décorons la salle de classe.

Ange est une élève qui est capable de résoudre des problèmes mathématiques. Si elle dit « j'aime plus les mathématiques », ce que dans son environnement, on l'a appris à s'exercer sur des problèmes pratiques. Mieux encore, au quotidien, elle peut confronter les calculs mathématiques à des situations pratiques. Elle a des compétences mathématiques et donc une capacité d'utiliser de manière efficace les nombres, de communiquer et de raisonner correctement. Elle peut analyser les situations de son environnement de manière logique. Avec l'aide des professionnels de l'éducation au sein du cadre scolaire, Ange a pu mieux assimiler les connaissances en mathématique et en français, et a de bonnes performances scolaires en ces deux matières.

L'attitude positive qu'elle adopte envers les apprentissages ne lui permet pas d'échouer. Elle s'exprime à ce propos : « quand j'échoue je suis en colère contre moi-même ». Être en colère contre soi-même lorsqu'elle échoue, fait comprendre que l'enfant a des attentes trop élevées à son égard. Elle craint de décevoir ses éducateurs ou d'être mal jugé. Pourtant, au vu de ses compétences, la directrice pense qu'elle peut s'en sortir. Ange a donc des capacités, des aptitudes lui permettant d'accomplir certaines choses. Ses moyennes trimestrielles oscillent

entre 11 au premier trimestre et 12 au second. Elle est sur la bonne voie de réussir sur le plan de l'instruction vu ses progrès.

L'école pour Ange n'est pas uniquement un lieu d'appropriation du savoir, mais aussi de socialisation. A cet égard, Ange s'exprime en ces termes : « j'ai des amis et aime bien jouer avec les élèves de ma classe ». Ange ayant des amis, multiplie des occasions de rencontre lors de ses interactions avec les élèves de sa classe. Ces amis avec qui elle joue peuvent l'aider à développer ses habiletés sociales (gérer ses émotions, collaborer) ou à développer des attitudes qui vont lui permettre d'abord, d'adhérer dans un groupe ou être accepté comme membre et ensuite à ressentir un sentiment d'appartenance et à s'affirmer.

Ange a donc cette capacité à se construire un réseau de soutien hors de la sphère familiale. Elle partage avec ses amis les petits plaisirs du quotidien, ils se racontent souvent des histoires. Ils échangent sur les leçons faites en salle de classe. Ces échanges sont source de progrès car ils peuvent leur permettre de découvrir de nouveaux champs d'intérêt. Aussi, l'enfant au cours de ces échanges développe ses aptitudes intellectuelles et son argumentation aussi. On peut dire que Ange s'est intégrée dans l'environnement scolaire. Lorsqu'elle déclare qu'« avec notre maîtresse nous décorons la salle de classe », on comprend qu'elle participe activement aux activités organisées par l'institution scolaire. Ce qui montre son appartenance à cette institution car sa participation aux activités renforce son sentiment d'appartenance.

Ariel Affirme :

Tout se passe bien avec les enseignants à l'école. Je n'ai plus d'amis. Avant je jouais avec mes camarades de classe mais je n'avais que de faibles notes, la sous-moyenne. J'ai décidé de ne plus m'amuser avec eux. Étant seul dans mon coin je peux mieux me concentrer et mieux comprendre les cours. Quand je rentre des classes avec mon voisin de banc, on parle de ce qui s'est passé à l'école. Je ne m'en sors pas très bien en science mais je fournis des efforts. Au premier trimestre j'ai eu 12 de moyenne et au deuxième trimestre aussi. En salle d'informatique le professeur nous demande toujours de travailler en groupe. Quand il faut saisir, chacun saisie à son tour.

Le fait pour Ariel de dire « tout se passe bien avec les enseignants à l'école », amène à comprendre que la relation qu'il entretient avec ces enseignants est chaleureuse et donc de qualité. Ce qui contribue à son engagement dans les apprentissages et son sentiment d'appartenance à la classe et à l'école. Cette relation peut réduire le risque d'échec chez l'enfant et dans la salle de classe de manière générale. Elle peut donc être source de réussite scolaire car ces enseignants chaleureux prennent en compte les besoins de leurs élèves. Ariel s'est désolidarisé de ses amis et de certains camarades de classe car il a une mauvaise expérience dans ses relations amicales. Il s'exprime en ces termes « avant je jouais avec mes camarades de classe mais je n'avais que de faibles notes, la sous-moyenne. J'ai décidé de ne plus m'amuser avec eux ». Ariel est tellement motivé dans ses apprentissages qu'il met à l'écart toute personne pouvant constituer un obstacle à sa réussite scolaire.

Ariel étant seul dans son coin, se concentre mieux sur ses apprentissages. Il a de bonnes habiletés sociales pour entrer en relation avec les autres enfants mais ne présente pas simplement l'intérêt, ni l'envie de le faire. Il se méfie de ceux-là qui pour lui sont à l'origine de ses faibles performances scolaires. Il s'exclut donc volontairement du groupe d'amis et ne crée une relation qu'avec son voisin de banc avec qui il rentre des classes. Ariel s'isole des sollicitations extérieures quand il dit ce qui suit : « étant seul dans mon coin je peux mieux me concentrer et mieux comprendre les cours ». Il prend du recul, élimine toutes les distractions afin de pouvoir se concentrer sur ses études. Sa capacité de concentration lui permet, au sein de son environnement scolaire, de maintenir son attention sur les cours. Il a cette faculté à se focaliser sur ses cours et ainsi, fait preuve d'attention.

Dire « je fournis des efforts » est pour lui un moyen de pallier les difficultés en science. Il veut y remédier, surmonter ces difficultés en usant de ressources qui vont lui permettre de faire mieux la prochaine fois. On peut observer qu'il s'est stabilisé pendant la première et la deuxième séquence puisqu'il a eu une moyenne de 12. Le travail en groupe est mis en avant par son enseignant en salle d'informatique. Ariel s'exprime à ce propos « en salle d'informatique le professeur nous demande toujours de travailler en groupe ». Les activités de groupe organisé par l'enseignant pendant les cours d'informatique permettent aux élèves d'être en interaction.

A travers ces interactions, ils peuvent rencontrer d'autres enfants avec qui ils ont les mêmes centres d'intérêt. Ce qui peut permettre à Ariel de s'adapter à l'environnement scolaire. L'éducateur scolaire amène donc les enfants à collaborer et à travailler en équipe. Ce travail d'équipe favorise le contact et est bénéfique pour Ariel qui dit n'avoir plus d'amis. Lorsqu'il

dit « quand il faut saisir, chacun saisie à son tour », on comprend qu'avec les membres de son groupe ils se confrontent les idées. Ce qui leur permet de développer l'intelligence interpersonnelle ou collective puisqu'ayant des capacités à se comprendre entre eux.

Lucie dit ce qui suit :

A l'école, j'ai des amies avec qui je me rend à la cantine. On discute sur la qualité du goûter. On joue pendant la récréation. En jouant je me fais de nouveaux amis. Avec les enseignants tout se passe bien. Ils nous donnent souvent des devoirs à faire à la maison. Le français c'est ma matière préférée parce que j'ai souvent les notes de 14, 15/20. En d'autres matières je dandine. Au premier trimestre j'ai eu 9 de moyenne et au deuxième trimestre 10.

Les relations sociales étant à la base de la vie en communauté, Lucie affirme avoir dans son environnement scolaire « des amis avec qui je me rend à la cantine [...] on joue pendant la récréation ». Ces amis avec qui elle joue lui procure un sentiment de bien-être et elle peut facilement partager avec eux ce qu'elle a vécu, ce qui la rend heureuse. A travers les liens amicaux que l'enfant a pu nouer, elle peut s'affirmer. Cette affirmation de soi est une habileté qui résulte d'un apprentissage et qui permet à Lucie à la fois d'exprimer ses émotions et d'améliorer ses relations interpersonnelles quotidiennes. Elle a donc cette capacité d'aller vers les autres, de s'intégrer harmonieusement dans le milieu scolaire. Ces amies avec qui elle se rend à la cantine l'ont acceptée comme membre à part entière du groupe d'amis d'abord et elle peut ensuite facilement s'adapter sur le plan scolaire.

Lucie peut alors s'acclimater aux différentes personnes qu'elle côtoie car dit-elle, « en jouant je me fais de nouveaux amis ». Le jeu est donc un instrument qui favorise l'interaction et l'intégration de l'enfant. Si Lucie peut se faire de nouveaux amis, ce qu'elle a cette capacité à sortir de sa zone de confort pour rencontrer de nouvelles personnes. La relation de cet élève avec ses enseignants est source de renforcement positif puisqu'elle affirme qu'« avec les enseignants tout se passe bien ». Cette relation enseignant-élève étant de qualité, contribue au sentiment d'appartenance de l'élève à la classe de manière spécifique et de manière générale à l'école. Elle est aussi une source d'engagement des élèves.

Les devoirs de maison que l'enfant devrait faire font partie du processus d'apprentissage. À travers ces devoirs, il s'agit pour les enseignants d'évaluer et de renforcer les connaissances des élèves. Pour Lucie, ces devoirs lui permettent de renforcer ses connaissances, mais aussi de se rappeler ce qu'avec l'enseignant elle a eu à apprendre. Le professionnel de l'éducation amène donc l'élève à prendre ses responsabilités en matière d'apprentissage et l'accompagne afin qu'il développe des capacités de travail indépendant, voire de résolution de problème. Lucie peut être fier de ses performances en français où elle a « souvent les notes 14,15/20 » et pas en d'autres matières où elle dandine. Sa manière de dandiner peut s'observer à travers ses moyennes scolaires aux deux premiers trimestres. Elle déclare : « au premier trimestre, j'ai eu 9 de moyenne et au deuxième trimestre 10 ». Lucie a fait une légère progression au second trimestre.

4.2.5. Synthèse de l'analyse des résultats

Du discours de nos différents sujets à l'étude, il ressort que les orphelins au sein de l'orphelinat sont en quête de réponses, de sens. Ils veulent qu'on leur donne plus d'informations sur leur situation familiale. Ils veulent aussi mieux connaître les circonstances entourant le décès de leur parent. Les réponses mises à leur disposition ne les satisfont pas puisqu'ils sont convaincus qu'on leur cache une partie de la vérité. On comprend que toujours apporter une réponse aux différentes préoccupations des orphelins met les professionnels de l'éducation dans une situation difficile. Ceux-ci peinent à apporter une réponse claire et qui va satisfaire à la demande formulée par les orphelins.

Très souvent, la directrice de l'orphelinat plus spécifiquement « répond », dit Ange. Parfois elle « préfère ne plus en parler » de peur d'attrister l'enfant. Il y a au sein du cadre un silence qui entoure ces événements que les professionnels de l'éducation eux-mêmes considèrent comme un tourment, quelque chose de trop douloureux, voire difficile d'en parler avec l'enfant. De peur de mettre à nu leurs propres émotions, ils pensent que les enfants devraient dépasser ce vécu douloureux du décès de leur parent par un simple claquement de doigts, puisque la directrice dit à Lucie de « laisser tomber, que c'est déjà passé ». Elle considère ces enfants pas suffisamment matures pour comprendre certaines choses. Pourtant, c'est en leur communiquant des informations sur leur situation que les professionnels de l'éducation peuvent redonner du sens à la vie des orphelins. Ils aident les enfants à nommer ce qu'ils éprouvent, les rassurent mais en retour, n'apportent pas des éclaircissements à leurs interrogations lorsqu'ils en ont besoin.

Ces enfants orphelins ont vécu des situations qui peuvent ébranler leur présent, voire leur avenir. Le décès d'un ou des parents de ces enfants marque une rupture et occasionne un sentiment d'insécurité. Il y a une reconsidération de leur place dans la société et leur statut social change. Fragilisés par leur histoire familiale et perdu face à une famille élargie qu'on peut juger défaillante, l'enfant qui a perdu un ou ses deux parents par décès n'a plus pour seul recours que l'orphelinat. Dans ce cadre de vie et en interaction avec les professionnels de l'éducation, les enfants orphelins sont appelés pendant des séances d'échange à raconter leur vécu du décès, voire familial. Pendant ces séances de tête à tête, la directrice du centre encourage les enfants à exprimer ce qu'ils ressentent. Elle leur donne la possibilité de se libérer, les aide à acquérir une sécurité intérieure en expulsant tout ce qui de leur vécu peut être un obstacle à leur adaptation à la communauté d'abord, puis au cadre scolaire.

Les professionnels de l'éducation dans une atmosphère de confiance et en aidant les enfants à gérer leurs émotions, développent leurs habiletés sociales. Ainsi, les enfants orphelins vont avoir plus de facilité à adhérer dans un groupe scolaire ou social, à s'unir aux autres et à se faire des amis. La manière avec laquelle les professionnels de l'orphelinat d'abord, ensuite scolaire, prennent soins des orphelins, amène certains à se sentir en sécurité et à savoir qu'ils ont de la valeur. Le soutien au sein de l'institution passe précisément par la scolarisation des orphelins, leur suivi scolaire, voire l'accompagnement dans les devoirs, la création d'un climat propice, la disponibilité des professionnels auprès de certains enfants et l'affection.

Le climat n'est pas propice pour Ariel. Il exprime un sentiment d'abandon. Il se sent abandonné par celle-là qui a accepté à sa maman qu'elle va s'occuper de lui. Il exprime son mécontentement, sa colère face à l'absence de celle-ci auprès de lui. Celle qui a accepté de s'occuper de lui « vit seulement dans la maison d'en haut ». Ariel se sent négligé et abandonné à lui-même. Il se replie sur lui-même. Ce qui devient difficile pour les professionnels de le protéger, l'apaiser dans les moments de tension puisqu'il reste silencieux et se confie difficilement. Les professionnels de l'éducation utilisent comme moyen pour accompagner les orphelins le soutien, au quotidien, ils cherchent à mettre les orphelins sur le droit chemin et se retournent vers leur croyance car Dieu seul suffit à tout le monde.

Dans certaine situation, l'éducatrice se sent impuissante et opte pour le silence. Son silence ne laisse pas voir une insensibilité face à la situation des enfants orphelins, mais au contraire une absence de moyens appropriés lui permettant d'y faire face. C'est la raison pour laquelle certains enfants souffrent de sentiment d'abandon, sont en quête de sens. Lucie se résigne parce qu'elle craint de perdre la face. Ses plaintes incessantes constituent un moyen

pour elle d'attirer l'attention de ses éducateurs. Il s'agit ici d'un appel au secours face à l'angoisse ou à la douleur occasionnée par le décès de ses parents, que les professionnels devraient pouvoir remarquer.

Ces plaintes sont un moyen de canaliser sa frustration face au départ de ses parents. Malgré certaines attitudes et réactions des orphelins qui au sein de l'institution passe très souvent inaperçues, puisque les professionnels n'y accordent pas une très grande importance, on peut se rendre compte que les orphelins d'une manière générale ont appris à faire confiance aux professionnels de l'éducation qui les encouragent dans leurs études. Ils ont pu se créer des réseaux de sociabilité et de soutien hors de la sphère familiale. Ange dit se sentir plus joyeuse quand elle est à l'école. On observe que les enfants orphelins adoptent une attitude positive envers l'école et les apprentissages. Ils entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants, ce qui facilite leur appropriation du savoir et leur réussite sur le plan de l'instruction. Les enfants participent activement aux activités organisées par l'institution scolaire. Leur appartenance au groupe passe donc par les différentes relations qu'ils ont été capables de nouer et ils peuvent être reconnus comme membre du groupe des pairs.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Après présentation et analyse des résultats dans le chapitre précédent, il va être question ici de donner du sens aux résultats obtenus dans ledit chapitre. On va procéder dans ce chapitre au rappel des données empiriques et théoriques, ensuite à la discussion des résultats obtenus lors des différents entretiens avec les orphelins dont au moins un des parents est décédé et ceux menés auprès de leurs éducateurs. Enfin, les perspectives théoriques, éducatives et professionnelles vont permettre de mettre un terme à ce chapitre.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES

5.1.1. Rappel des données empiriques

Selon Hanus (2007, p.378) « le deuil n'est pas une maladie au sens habituel du terme, qu'il s'agit d'un processus de changement qui, normalement, suit son cours et arrive à son terme ». Les enfants font le deuil et passent par les mêmes étapes que les adultes. Lorsque par le décès les enfants sont privés de l'un de leurs parents ou des deux, ils font face au quotidien à de nombreux problèmes. D'après Dekens (2007), ils luttent pour s'alimenter, s'occuper d'eux-mêmes, poursuivre leurs études et vivre ensemble en famille. Ces enfants vivent un équilibre précaire et ont d'après Daigle (2019, p.8) « des capacités intellectuelles, sociales et comportementales inférieures » que les enfants qui vivent en famille d'origine. En plus de tous ces problèmes selon Daigle (2019), il leur est difficile de vivre le décès des parents et ses conséquences leur vie durant.

Face aux enfants en deuil, les professionnels de l'éducation sont très souvent renvoyés à leurs propres émotions. Selon Jung (2020), ils ne se sentent pas prêt à intervenir, que ce soit pour aborder le sujet avec l'enfant ou pour créer un soutien spécial. Dans un tel environnement, les relations entre pairs sont complexes, en particulier dans les institutions où les confidentes peuvent se retourner contre les enfants qui deviennent plus vulnérables aux sarcasmes et aux insultes des autres enfants (Jung, 2020, p. 68). Ainsi, pour y résister et donner sens aux événements de leur vie, les enfants mettent en œuvre des contre-stratégies ou des stratégies d'adaptation soit de méfiance ou alors de défiance (Julier-Costes et al., 2020). D'après Hanus (2007), on peut dire que les particularités du deuil chez l'enfant font comprendre l'importance pour les éducateurs d'être sensibilisés et informés d'une part des problèmes que posent le deuil

chez l'enfant et, d'autre part, des modalités d'aide à l'enfant endeuillé, en tenant toutefois en compte les facteurs de risque.

Toute intervention au profit des enfants vulnérables nécessite une analyse préliminaire des risques d'exposition des enfants, de leurs capacités et des possibilités de réduction du risque (Dekens, 2007). Les éducateurs qui interagissent avec les enfants devraient les accompagner à développer leurs compétences et leur confiance en soi, à faire des choix personnels, à s'inclure dans un groupe de pairs et à cheminer avec eux vers la résolution des problèmes. Selon Bacqué (2002), le groupe joue un rôle de soutien, ainsi que celui de guide face à la souffrance de l'endeuillé. La dynamique du groupe qui auprès de l'orphelin est indispensable, peut aussi être dangereuse pour lui et parfois être niée au nom de la survie collective. Cependant, « l'intériorisation du proche perdu, dans ses qualités et ses défauts », va se faire ressentir d'une manière ou d'une autre chez l'orphelin à partir de ce cadre symbolique édifié par le groupe (Bacqué, 2002, p.13).

Selon Dekens (2007, paragr. 24), s'il est vrai que chaque situation individuelle est unique, la mise en œuvre de programmes qui ne sont pas en harmonie avec certains aspects de la vie des orphelins, demeurent des « coups d'épée dans l'eau ». Par exemple, la création d'un programme qui encourage les orphelins à aller à l'école tandis que ceux-ci ont faim et s'endorment en salle de classe, paraît produire l'effet inverse de l'effet escompté. Ainsi, si les besoins physiologiques et émotionnel de l'enfant ne sont pas comblés et s'il est séparé du reste de ses proches, dit Hanus (2007, p.353), celui-ci ne peut pas faire son deuil correctement. Car, le manque d'aide entraîne de manière inévitable chez l'enfant des problèmes relationnelles avec les autres. Ce qui est aussi possible avec le bouleversement du travail du deuil chez l'enfant au sens de Hanus. Il devient nécessaire pour les professionnels d'après De Robertis (2018) de faire apparaître chez l'orphelin des relations "oubliées" et de les réactiver, car le système relationnel représente un système de ressources.

Grâce à ce système, les orphelins peuvent se lier aux autres et s'adapter à l'environnement scolaire. Selon Fonkoua (2005), l'adaptation à l'école se produit quand un élève a une attitude positive envers l'école et l'apprentissage, lorsqu'il établit des liens sociaux avec les enseignants et les camarades de classe, lorsqu'il se sent à l'aise, serein, vit des expériences positives, participe à la classe et quand on observe une réussite et des progrès sur le plan scolaire. Si tel est le cas, on peut soutenir que l'orphelinage précoce apparaît à long terme selon Julier-Costes et al., (2020, p.38), comme « un élément essentiel de la construction

de soi » et de son identité. Un élément important de ce qu'un individu fait ou veut faire, la façon dont il donne du sens et de la valeur à ce qu'il vit, un élément clé de motivation sur laquelle il se représente lui-même, agit dans le monde et vit en relation avec les autres.

5.1.2. Rappel des données théoriques

Gendreau (1978) nous fait comprendre que les techniques d'intervention désignent des façons de faire qui aident principalement l'éducateur à être. Selon Selye dans Gendreau et al., (2001, p.28) « sans tension et sans stress, il n'y aurait pas de vie ». Face à ces conflits ou à une situation, des personnes fabriquent des « théories » en se basant sur les données dont ils disposent (Jodelet, 1997). Ces tensions sont des conflits ou désaccords inséparables à la vie. Face aux difficultés d'être, contre lesquelles l'enfant ne peut être protégé, il convient avec l'aide d'un guide de construire son propre système de valeurs.

Ce système de valeur qui est à la base de tout système d'éducation, guident les actions et activités de l'enfant. Par ses compétences, l'éducateur met à profit le milieu de vie de l'enfant. Il structure et organise ce milieu de manière qu'il devienne pour l'enfant un dispositif qui, par ses composantes contribue à sa démarche vers un meilleur équilibre du jeune. Les moyens de mise en relation font partie de ce système unifié dont le but est d'alerter le jeune sur la réalité extérieure dont il fait partie, et sur ce qui se passe en lui, ses émotions et ses sentiments (Gendreau et al., p.254).

Selon Gendreau (1978), les jeunes se construisent avec l'aide de l'éducateur dans tous les domaines de l'existence humaine et selon tous leurs besoins (physiques, psychologiques et sociaux). Il est à la fois un « être d'affection », un « être de connaissance » et un « être social » (Gendreau et al., 2000, p.74). Pris dans ces dimensions, l'environnement de l'enfant devrait lui fournir une scolarisation, voire une éducation appropriée, qui est le principal moyen de son adaptation. Pour Jodelet (1997), cet adaptation ou ajustement nécessite la participation sociale de la personne. D'après les auteurs, l'apprentissage pour les enfants n'a aucune signification dynamique et le défaut d'apprentissage n'est pas dû à un manque de compétences intellectuelles. Des échecs répétés et des expériences catastrophiques croisent leur chemin. Il est donc important pour les éducateurs de recadrer les enfants, de les aider à affirmer leurs forces et à être comme l'affirme (Gendreau, 1978), « capables d'appriivoiser leur passé, leur présent et leur avenir »

Selon Bruner (1983), tous les enfants ont besoin d'aide à tous les niveaux. En effet, la société dispose d'un ensemble de compétences sans lesquelles une personne ne peut faire face

aux réalités. L'orientation d'un enfant vers l'avenir est un savoir-faire qui se cultive. Pour cette raison, l'éducateur devrait tenir compte des savoir-faire non déterminés tels que la confiance en soi. Car un enfant qui manque confiance en ses capacités commence à rechercher une récompense. Selon l'auteur, l'action de l'éducateur dans ses interactions avec l'enfant contribue à un « véritable étayage de l'activité », qui fournit un ensemble d'actions, telles que la réduction du degré de liberté, des encouragements à agir et le rappel de l'objectif.

Dans son rôle protecteur, l'éducateur capte l'intérêt et l'engagement de l'enfant, le « soutient », tout en comblant ses lacunes, il le maintient dans la poursuite d'un objectif fixé. D'après Bruner (1983, p.261), un enfant apprend en présence d'un modèle qui, dans un « processus d'étayage », lui permet de résoudre un problème, d'accomplir une tâche ou d'aboutir à un objectif qui, privé de l'assistance de l'éducateur aurait dépassé ses possibilités d'agir. Pour l'auteur, la personne s'adapte dans certaines limites en changeant son cadre de vie, en construisant des transformateurs pour ses sentiments, ses capacités et en gardant des informations dans sa mémoire.

5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS

La discussion des résultats à ce niveau consiste à partir des différents thèmes que sont la sensibilisation, le soutien et le recadrage aux capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.

5.2.1. De la sensibilisation aux capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

D'après la théorie de Gendreau (1987) l'éducateur qui prépare une entrevue avec l'enfant devrait d'abord le mettre en relation, communiquer avec l'enfant, puis le sensibiliser ou l'informer et participer à ce qu'il vit dans le contexte d'intervention. Il est question qu'il soutienne les jeunes en partageant ses connaissances et ses expériences avec eux. C'est donc le travail de l'éducateur de les rendre conscient à la fois de la réalité extérieure et intérieure. Ceux qui cherchent du sens sont invités à choisir des valeurs inspirées par les valeurs de leur éducateur et de leur environnement. Il convient pour les éducateurs d'aider l'enfant à faire des choix de valeurs responsables et de les accompagner dans des approches visant au mieux un équilibre envers lui-même et face à son entourage. À la recherche de valeurs, le Moi affaibli de l'enfant a besoin de conditions spéciales pour s'entraîner à accepter les frustrations inévitables de la vie ou à découvrir la joie d'être adapté aux réalités sociales. Les éducateurs interviennent et accompagnent les jeunes dans leur démarche afin qu'ils retrouvent un certain niveau de bien-

être. Ils sont capables de reconnaître chez les jeunes « une valeur d'être unique », une dignité humaine indépendamment de l'apparence.

En considérant les données théoriques et empiriques, on peut voir qu'il y a des différences et des similitudes entre les deux. D'abord, les moments d'interaction ou d'échange entre l'éducateur et l'enfant, fruit d'une participation à ce qui est vécu dans le milieu d'intervention. La difficulté pour les professionnels de l'éducation à sensibiliser l'enfant sur sa situation, au lieu de l'amener à prendre conscience des réalités sociales externes et internes, et à retrouver un certain bien-être. A cet égard, Ange a déclaré : « avec Bombo, on parle de tout et de rien mais il y a des questions qu'on lui pose elle ne dit plus rien ». La quête de sens à la place d'un renforcement chez l'enfant de son Moi et d'un choix de valeur.

Ensuite, au lieu que les éducateurs partagent avec les enfants leurs connaissances et expériences du vécu du deuil ou sur la mort, ils maintiennent un silence protecteur. Le sentiment de sécurité et de confiance qui permet à l'enfant de profiter des conditions mises à leur disposition et de retrouver un certain bien-être. De plus, l'enfant se fie davantage à l'éducateur et à ses capacités. Enfin, le sentiment d'abandon, au lieu de fournir à l'enfant les conditions spéciales lui permettant de porter une attention particulière à la réalité extérieure dont il fait partie et lui offrir des conditions particulières pour s'entraîner à accepter les frustrations inévitables de la vie. Au sujet du sentiment d'abandon, Ariel dit : « Bombo ne vit pas ici à la maison, elle vit seulement dans la maison d'en haut ».

Au travers de l'analyse de nos sujets, on se rend compte que les moments d'échange entre l'éducateur et l'orphelin permettent de comprendre qu'à travers ceux-ci, les professionnels de l'éducation mettent les enfants en confiance et cherchent à saisir le vécu de chacun d'eux. De cette façon, les enfants orphelins tout au long de ces échanges sont entendus, compris dans leur souffrance. Ces échanges loin d'être anodin, visent à modifier, changer la perception des orphelins du vécu du deuil ou de leur ressenti et finalement, à assurer l'équilibre des relations entre les orphelins et les professionnels de l'éducation, entre les orphelins et les pairs dans le cadre scolaire et au-delà.

Dès que ces enfants font leur entrée dans l'institution, il y a inévitablement demande d'aide. Furtos (2000) nous apprend qu'« il y a chez tout homme la dimension d'avoir à demander à autrui de l'aide à vivre, ce que j'appelle la précarité normale ». La demande chez les orphelins s'exprime par leur parent ou proches à la suite d'un manque d'« objets sociaux » (travail, logement, argent, etc.) pour continuer à s'occuper d'eux. Ces parents ou proches des

enfants ont jugé nécessaire de trouver un cadre de vie pour eux. Ce milieu de vie est l'orphelinat, où les enfants sont appelés à intérioriser des règles et des valeurs qui leur permettent d'explorer des domaines extérieurs à la famille et à s'adapter à l'environnement scolaire.

Ariel dont le parcours est entaché d'embûche se retrouve comme Lucie et Ange après le décès de son papa dans une trajectoire vulnérabilisante. Il a honte et se sent gêné devant l'éducatrice quand elle lui demande de partager avec elle l'expérience familiale vécu. La honte qu'exprime l'enfant est liée à l'inconfort devant des inconnus ou face à une personne étrangère, une personne avec qui il n'a pas encore suffisamment tissé de lien. Quant à Lucie en revanche, elle est comme l'apprend Bouamara (2017) « la honte des origines ». Lucie s'exprime en ces termes : « j'avais honte et n'a évoqué que les bons moments comme ceux passé avec ma tante ». Chez Ariel, la honte est réversible, mais il devient incapable de parler devant des tiers. D'après Vinay (2006, p.134), « la honte, la disgrâce, les sentiments de rejet et de vide affectif viennent teinter le développement social des enfants ». Par conséquent, les professionnels de l'éducation interviennent auprès d'eux pour les aider à retrouver courage. Dans ce groupe dans lequel les enfants communiquent, partagent leur quotidien et leurs idées, ils peuvent affirmer leur lien social et leur identité (Jodelet, 1997).

L'éducatrice de l'institution sensibilise les enfants en nous faisant comprendre qu'elle « leur donne des informations sur comment fonctionne l'orphelinat et les règles de conduite ». Les moments d'échange organisés au sein de l'orphelinat constituent une occasion pour les orphelins de sentir que les professionnels de l'éducation sont là pour eux. Ils les préparent d'après Vinay (2006), à nouer de nouveaux liens avec cette nouvelle famille d'abord et avec les éducateurs scolaire et leurs pairs. Ce qui donne à chacun le moyen d'exprimer librement ses émotions. Cette ouverture aux autres peut s'observer à travers ce verbatim de Ange « avec mes amis on parle de ce qui s'est passé à la télévision, des dessins animés et des leçons qu'on a eu à faire en classe ». Jodelet (1997) fait comprendre que ce partage entre les enfants n'est possible que si l'enfant adhère au groupe, et c'est ce que Ange a pu faire grâce au soutien des professionnels.

Les professionnels de l'éducation dans leur démarche d'accompagnement cherchent à apaiser les enfants orphelins en les déchargeant de leur souffrance. Ils veulent auprès des orphelins, comme le précise Fromage (2021), « faire évoluer la relation avec le disparu dont le statut a changé ». Pourtant, le disparu n'est pas le seul dont le statut a changé, celui des enfants aussi a changé. L'éducatrice fait donc preuve de neutralité car elle écoute les enfants sans les juger. Les orphelins explicitent l'expérience vécu dans une atmosphère de respect et de

confidentialité, les professionnels leur donne alors « accès à de nouvelles expériences enrichissantes » (De Robertis, 2018, p.194). Selon Jodelet (1997), cette atmosphère de respect est propice pour accompagner les enfants dans le processus d'intégration sociale et d'affirmation de leur identité.

Au quotidien, les professionnels de l'éducation cherchent des moyens non seulement pour informer les orphelins, mais aussi pour leur donner l'occasion de prendre conscience du changement et de se l'approprier. Ils se retrouvent donc comme nous l'apprend Jodelet (1997) à fabriquer les « théories » qui vont guider leur action au quotidien. Pour ce faire, Monsieur X dit : « j'ai pour habitude de leur dire qu'ils doivent savoir que même ayant déjà perdu leur parent ils peuvent s'en sortir dans la vie, réaliser ce qu'ils ont toujours rêvé faire car nous sommes là pour leur venir en aide ». Les professionnels accompagnent donc chacun des enfants dans ce que Rogers cité dans Odier (2012) appelle les « recherches de compréhension de lui-même, en suivant son rythme et tous les détours qu'il emprunte pour y arriver ». Ils donnent à l'enfant le primat de ses découvertes et l'aident à se réapproprier son propre pouvoir sur lui-même.

En considérant la participation active des enfants dans l'interaction, les professionnels de l'éducation les laissent « être ». Le faisant, ils les amènent à travers l'explicitation de leur vécu à trouver en eux ce que Odier (2012) nomme l'énergie nécessaire pour favoriser leur développement et avoir confiance dans leur processus de vie. L'éducatrice stimule Ariel qui en sa présence s'est senti incapable de raconter son histoire familiale. Ariel trouve « bizarre de le faire en présence de l'autre ». Elle le guide tout en lui donnant le courage de s'ouvrir à elle. Elle développe dans leur interaction son aptitude aux changements et l'engagement de l'orphelin à s'ouvrir à elle, est selon De Robertis (2018), source d'espoir de changement et constitue une force motrice qui inspire une image de soi plus précieuse et donc plus dynamique.

Lorsque Odier (2012) affirme que « la personne possède ses propres ressources, qu'elle peut les contacter ou les recontacter et développer son potentiel de croissance au maximum de ses capacités », on comprend que les orphelins, lorsqu'ils explicitent leur vécu, mettent en œuvre leurs habiletés spécifiques (intelligence et talent particulier). Ainsi, les professionnels de l'éducation les guident à prendre conscience de l'importance d'exprimer leur douleur, de partager avec l'autre leur souffrance car en le faisant, Ange se libère et Lucie va se sentir mieux après.

Les professionnels de l'éducation au sein de l'institution accompagnent les enfants orphelins sur leur chemin de deuil en prenant en compte l'expérience qu'ils ont vécu puisqu'à travers le vécu de chacun, l'éducatrice de l'institution d'accueil dit « savoir comment s'y prendre lorsqu'elle se trouve en face de chacun des enfants ». Elle les écoute dans leurs souvenirs et ils partagent avec elle leur chagrin. Ecouter ces enfants orphelins, revient à dire selon Beauthéac (2015, paragr. 6), qu'elle a cette capacité à « se taire, être présent. Et non prodiguer des conseils. Car ils sont le plus souvent inadaptés, faux et se transforment en jugement ». Ces orphelins loin de leur famille d'origine, le sont selon Vandecasteele et Lefebvre (2006), par manque de sécurités de base (logement, argent, emploi etc.). Les professionnels de l'éducation qui les accompagnent les aident à panser « l'inhumanité qu'est souvent la mort d'un proche » (Beauthéac, 2015, paragr.14).

Pour ce qui est de la difficulté pour les éducateurs à sensibiliser l'enfant sur sa situation, on se rend compte qu'au sein de l'orphelinat il y a certains pans de la réalité du vécu des orphelins que les professionnels de l'éducation redoutent. Ange dit ce qui suit « Quand je demande à Bombo quelque chose concernant papa elle répond. Puis me dit par la suite que si elle continue à me raconter ça va me tourmenter ». La peur de tourmenter les orphelins devient au sein du cadre un obstacle à leur accompagnement, voire à leur adaptation, surtout si la technique mise en œuvre par les professionnels de l'éducation consiste à « les mettre sur le droit chemin » dit Monsieur X. Mettre un enfant sur le droit chemin n'est pas en soi mauvais. Mais le vécu du décès d'un parent chez un enfant et le sentiment que les orphelins ont des défaites de leur vie, font d'eux des enfants spéciaux. D'après Bouamara (2017), ils ont donc besoin d'un soutien particulier dans leur parcours de vie et donc d'être accompagnés en fonction de ces besoins.

Au sein de l'institution d'accueil, on observe une multitude de catégories sociales. Face à toutes ces catégories, les professionnels se sentent impuissants, déboussolés. A ce sujet, l'éducatrice s'exprime en ces termes : « les enfants que tu vois là, il faut toujours les surveiller. Ils restent là, silencieux et obéissants tu te dis que tout va bien mais un beau matin tu ne comprends plus rien. Ils sont méconnaissables ». Parce qu'ils ont du mal à comprendre certaines réactions des enfants, les professionnels de l'éducation font des choix sélectifs et n'aident les enfants orphelins qu'à se familiariser avec les aspects de la mort qu'ils jugent approprié et adapter à leur âge. Ils répondent à certaines questions posées par les enfants et en ignorent d'autres. L'éducatrice de peur de tourmenter l'enfant, ne répond pas à ses questions. Pourtant,

selon Lebovici dans Rubin (1998), il est important de donner à l'enfant une réponse adéquate à toutes les questions qu'il pose.

On sait que répondre aux questions de l'enfant, ne pas les ignorer et prendre ces questions au sérieux permet une prise de conscience progressive de l'enfant. Si les professionnels de l'éducation ne disent pas tout ce que les enfants veulent savoir lorsqu'ils posent des questions, c'est parce que la douleur des enfants est sous-estimée par les professionnels de l'éducation. Cette souffrance est minimisée parce qu'elle ne se manifeste pas clairement comme chez les adultes. Sujet de conversation entre les éducateurs parfois à l'insu des enfants, certains sujets sur la mort ou sur la situation familiale des enfants sont mis en suspens dans leur entourage. Or, d'après Clerc (2018, paragr.17), l'enfant en situation de décès d'un parent a besoin « de se faire expliquer par un adulte les conséquences normales et habituelles d'un deuil et en particulier ses différentes phases (déli, colère, dépression, acceptation) ainsi que les émotions qui l'accompagnent (tristesse, culpabilité, colère, honte) ».

Selon Bacqué (2002, p.266), parler de la mort « revient à poser une pensée sur l'irreprésentable ». La nécessité de dialoguer avec les enfants au sujet du décès de leur parent est fonction de la disponibilité et du désir des professionnels de l'éducation. Mieux encore, ils parlent de la mort aux enfants lorsqu'ils répondent à leurs questions ou quand ils trouvent nécessaire de prendre cette initiative. Lorsque Lucie ressent le besoin de dialoguer à ce sujet, c'est après plusieurs tentatives d'essai que l'éducatrice de l'orphelinat décide d'en parler avec elle. Elle dit ce qui suit, « quand j'insiste, elle n'a plus le choix et me raconte quand même ». Les enfants orphelins auprès des professionnels de l'éducation mettent sur pieds des stratégies ultimes de suivi ou stratégies d'adaptation (Ramos, 2011). Lucie opte pour la pression lorsqu'elle a besoin d'être informée. Ce qui ne fait qu'augmenter sa vulnérabilité.

Ange a des connaissances sur la mort. De ce qu'elle a eu à apprendre en contact avec les éducateurs, elle sait que « lorsqu'on est mort on ne revient plus. Je ne reverrai plus jamais papa parce qu'il est déjà mort ». L'enfant a appris que le concept de la mort est irréversible. Ce qui peut l'amener à s'adapter à la réalité extérieure car ayant des habiletés et le soutien de ses proches. L'éducatrice de la maison d'accueil sait que

parler de la mort à l'enfant n'est pas facile, c'est un sujet sensible.

Si l'enfant veut savoir quelque chose et me pose des questions je répons à ses questions. J'aborde difficilement en premier le sujet

avec eux, sauf si c'est vraiment nécessaire parce que je ne sais pas comment ils peuvent réagir.

On peut au vu de ce verbatim de l'éducatrice de l'orphelinat dire qu'en accompagnant les enfants orphelins, elle redoute une réaction violente, inappropriées de leur part. La relation que les enfants entretiennent avec les professionnels de l'éducation peut être source de conflit puisque réactivant l'expérience passée, elle met ceux-ci en conflit. Les professionnels craignent un éventuel conflit ou une crise alors que Du Ranquet dans De Robertis (2018, p165), nous apprend que « la situation de crise est sans doute une période optimale pour changer, alors que les modes de fonctionnement établies depuis longtemps ont été brisés et que d'autres types de réponses sont nécessaires ». Les professionnels de l'éducation en redoutant une réaction inappropriée des enfants orphelins ne savent pas que cette crise chez les orphelins est passagère et permet à ceux-ci de promouvoir la compréhension de soi et la recherche d'un nouvel équilibre de vie et de relations. La réaction ou l'attitude des professionnels pendant leur intervention auprès des orphelins donnent l'impression d'un défaut de savoir-faire professionnel.

Ils jugent du moment et de la nécessité de parler à l'enfant de sa situation. Ce qui s'observe lorsque Ariel dit « elle me dit souvent que quand je serai grand, elle pourra mieux m'expliquer, qu'elle ne peut pas le faire pour le moment ». Or, en apprenant à l'enfant à apprivoiser la mort, les professionnels de l'éducation adoucissent ce qu'elle a de redoutable en rendant familière l'idée de l'inévitable séparation qui un jour ou l'autre adviendra (Rubin,1998). Mieux encore, en parlant de la mort à l'enfant, celui-ci va d'une manière progressive apprendre ce que veut dire cette notion qu'est la mort et la confronter à sa compréhension de la réalité. Sa compréhension de cette réalité ou de soi est ce qui va lui permettre de vivre plus heureux avec les autres, tant à la maison qu'à l'école. Selon De Robertis (2018), par la compréhension de soi, l'enfant est attentif aux relations établies avec ses parents et les autres personnes significatives.

Pour ce qui est de la quête de sens, on se rend compte que face à un orphelin en perte de repères identificatoires, les professionnels de l'éducation cherchent à satisfaire un besoin autre que celui qu'exprime l'orphelin. On peut dire que leur intervention est axée sur la satisfaction d'un besoin autre que celui exprimé par l'enfant. Ce qui revient à dire selon Frechon et al., (2019) que, ce à quoi sont confrontés les professionnels de l'enfance n'est pas le décès d'un proche en soi, mais plus l'accumulation des difficultés. Lorsque Lucie manifeste « l'esprit de rejet », l'éducatrice de l'orphelinat est étonnée de son comportement puisqu'elle « subviens à

presque tous ses besoins ». Elle fait comprendre que Lucie « est un enfant difficile et se plaignant beaucoup pourtant elle paraît calme ». Le manque est chez Lucie non pas lié à un objet matériel quelconque puisque la directrice subvient à presque tous ses besoins et elle est inscrite dans « un établissement de riche, les frais de scolarité sont très couteux » dit la directrice, mais au vide occasionné par le départ de ses parents.

Ce vide est ce qui chez les enfants attise leur curiosité et ravive leur quête de sens. Devenu des personnes sans repères au sens de Jung (2020), il semble que ces enfants n'ont pas encore suffisamment inculqués des propos communs et d'appartenance au groupe, ce qui fait qu'il tombe dans le « piège ». Les professionnels sont conscients de cette situation de quête de sens car l'éducatrice fait comprendre lorsqu'elle parle de Lucie ce qui suit : « à un moment, elle sait qu'il y a des membres de sa famille quelque part et se rebelle ». On comprend comme nous l'apprend Bouamara (2017) que ce qui rend fragile l'enfant et l'amène à développer cet « esprit de rejet » c'est l'absence de repères et de sens.

Les orphelins ont perdu les dépositaires de leur histoire personnelle et familiale. Lucie plus précisément, se retrouvent dans un nouvel environnement où elle ne reconnaît pas ses proches en tant que tel. La soif de connaissance de son histoire personnelle ou familiale ne l'aide pas à se construire une identité. Cette soif de connaissance peut donner lieu chez Lucie à la dépression et à la dépendance. On note chez les orphelins qu'avec le décès d'un ou de leurs deux parents, « c'est toute la branche du parent qui disparaît avec lui » (Jung, 2020). Les enfants deviennent donc des personnes sans repères et il peut leur devenir difficile de s'intégrer dans la culture de la société ou de s'entendre avec les membres de la communauté.

D'après Enriquez (1987), « plus l'individu perd ses repères identificatoires, plus son identité est mise en cause, en pièces, plus il est astreint à des travaux de deuil et à des processus de réorganisation de la personnalité... ». L'absence de sens et la soif de connaissance amène les enfants dans leur environnement familial à chercher les réponses sur leur histoire familiale auprès des professionnels de l'éducation. Se sentant obliger, ceux-ci peuvent comme nous l'apprend Duboc (2008), embellir la réalité ou idéaliser la rupture de lien, même s'ils ne sont pas convaincus. A travers les différentes manières de faire des professionnels de l'éducation, on peut se rendre compte qu'ils craignent de faire apparaître chez les orphelins des relations « oubliées » et de les réactiver d'après De Robertis (2018).

Au sujet de Lucie, l'éducatrice dit « toujours l'amener à comprendre que ce sont les situations qui arrivent, elles font partie de la vie ». Elle console les enfants et les aide comme

nous l'apprend Julier-Costes et al., (2020, p. 42) à faire de l'événement vécu un moteur de ce qu'ils sont. En fonction de la façon dont les enfants se définissent et avec l'accompagnement des professionnels de l'éducation, ils sont capables de se situer et d'agir dans le monde. Bien qu'étant à la recherche de valeurs, ils veulent faire quelque chose de leur situation et obligent leurs éducateurs à les accompagner à la construction de ces valeurs. Selon Julier-Costes et al., (2020), la construction de soi et de son identité sont autant de manière d'en faire quelque chose. Il s'agit pour les orphelins selon les auteurs, de faire quelque chose de constructif de leur scolarité.

Ce quelque chose de sa scolarité se fait entre l'éducatrice et Lucie dans ce que Ramos (2011) appelle la « négociation ». Lorsque Lucie dit à la directrice « si on ne connaît pas les membres de nos familles et tu ne nous les montre pas qui va le faire », elle veut construire un monde de soi et désire que son éducatrice lui donne plus d'informations sur ce qu'elle a pu recueillir sur sa famille. En quête de sens, elle a besoin de devenir elle-même et que lui soit reconnue une identité propre. D'après Daurel dans Lesage (2014), la formation de cette identité que l'enfant désire tant, prend forme avec les déterminants comme les environnements physiques, familiaux, sociaux et les processus de socialisation de la culture. En lui faisant comprendre qu'elle lui accorde de l'importance et qu'elle veut donner un sens à l'existence de l'enfant, la directrice réplique « c'est vrai ma fille, c'est vrai ».

Pour ce qui est du silence protecteur, il ressort du discours de nos sujets que, parmi les professionnels de l'éducation et membres de la famille de certains enfants, la directrice ou éducatrice de l'orphelinat est mieux indiquée pour sensibiliser les enfants. Lorsque les enfants expriment le besoin de connaissance de cette réalité à l'éducateur Monsieur X, il les renvoie chez l'éducatrice. Ce silence protecteur évite aux éducateurs de prendre des risques face aux enfants orphelins. Les professionnels de l'éducation en craignant de tourmenter les enfants ou de leur faire plus de peine, sont renvoyées à leurs propres convictions ou à leurs propres croyances. En tant que parents, ils jugent de ce qui est bon pour les orphelins et ce qui ne l'est pas.

Selon Danancier (2011, p.12), en tenant compte de leur « marge de manœuvre », les professionnels construisent des liens sociaux avec les orphelins à travers les non-dits ou alors en niant certains aspects de leur réalité. Ce silence amène les orphelins à être abandonné à eux-mêmes dans leur quête de vérité. En niant certains aspects de leur situation familiale, ils transmettent aux enfants des demi-vérités au sens de Duboc (2008). Ce faisant, ils se privent et

privent les orphelins de signifiants constituant la filiation adoptive. Le fait pour Ange de dire « si elle continue à me raconter ça va me tourmenter », fait comprendre que l'éducatrice cherche à protéger l'enfant, puisqu'il y a certains épisodes de l'histoire de l'enfant dont elle ne peut aborder avec elle et garde le silence de peur de la tourmenter.

Ayant une « marge de manœuvre », les professionnels de l'éducation font face à la situation des enfants en utilisant les moyens à leur disposition en vue d'un possible changement. Mieux encore, ils ont reçu mandat pour accompagner les orphelins et font face à des changements chez eux. Ayant eu à perdre ses « parents et son mari aussi » comme la directrice l'a dit à Lucie, on peut dire qu'en protégeant les orphelins de leur chagrin, elle se protège aussi. Cette protection de soi qu'on relève chez l'éducatrice de l'orphelinat amène à dire comme l'enseigne Jung (2020) que, face à ces orphelins, les professionnels sont renvoyés soit à leurs propres émotions, soit à leur propre histoire, et ne sont pas détendus avec l'orientation à suivre et la façon de parler de la mort avec les enfants.

Demander à Lucie lorsqu'elle est à la recherche de réponses « de laisser tomber, que c'est déjà passé et que ça fait partie de la vie », donne l'impression que la douleur ressentie par les orphelins peut disparaître d'un simple claquement de doigts. L'éducatrice veut que les orphelins tournent la page de cet épisode de leur vie. Or, Beauthéac (2015, paragr.10) fait comprendre que « le deuil, ce n'est pas tourné la page, nous ne tournons pas la page des êtres qui sont les plus importants dans nos vies, mais nous pouvons peu à peu « apprivoiser leur absence », ce qui peut prendre beaucoup de temps.

Ayant vécue de manière douloureuse le décès des siens, la directrice de l'orphelinat s'exprime en ces termes au sujet des enfants « il faut qu'ils connaissent leur histoire, même si cela doit prendre du temps. Je ne sais comment ils peuvent réagir. Je fais de mon mieux ». Les enfants orphelins au sens de Plon (2011), ont des ressources insoupçonnées et comprennent certaines choses, si on prend le temps de leur expliquer. Il est de ce fait nécessaire de toujours dire les choses aux enfants et de leur répondre en fonction de leurs demandes, en tenant compte du petit enfant qu'ils sont, sans toutefois croire qu'ils ne peuvent rien comprendre. Les professionnels de l'éducation ont un « souci de l'autre » (Gagnon et al., 2011), bien que ne pouvant anticiper les réactions des orphelins dont ils accompagnent. Ils leur accordent de l'attention et savent la nécessité de connaître son histoire. Il leur revient donc « d'être présent pour ne pas laisser la personne mourir » (Gagnon et al., 2011, p.96) et de l'accompagner afin qu'elle ajuste son comportement et adhère aux formes de pensée du groupe d'appartenance (Jodelet (1997).

Monsieur X s'exprime en ces termes « je n'ai jamais vraiment abordé le sujet avec eux. C'est à la directrice qu'il revient de leur en parler ». D'une part, l'attitude des professionnels de l'éducation fait comprendre que parler de la mort pour eux est difficile, comme si en l'évoquant ils peuvent la déclencher (Romano, 2009). Et, d'autre part, on peut dire qu'il y a au sein de l'institution un partage des tâches entre éducateurs et sensibiliser l'enfant sur sa situation incombe à la directrice propriétaire des lieux. Loin de là, il paraît que Monsieur X éprouve des difficultés dans son parcours d'intervention auprès des enfants confrontés au décès d'un parent (Jung, 2020). L'éducatrice étant la mieux indiquée à conscientiser les enfants, à participer à des moments d'échange avec eux, on peut comprendre que son rapport à la mort l'amène à revendiquer « la mainmise sur la gestion d'un tel événement » (Clerc et al., 2021).

Les professionnels de l'éducation face aux orphelins se trouvent dans une logique de protection du lien social. Lien social qui selon Vandecasteele et Lefebvre (2006, p.7), fait référence à « l'ensemble des appartenances, des affiliations, des relations qui unissent les individus entre eux et qui les amènent à se sentir membres d'un même groupe ». En s'abstenant de parler de la mort (Monsieur X) et d'aborder certains aspects du sujet (la directrice), aucun professionnel ne veut risquer rompre ce lien. D'après Clerc et al., (2021), ils redoutent plus souvent de contrarier les enfants orphelins si la réponse qu'ils apportent est inappropriée.

Selon Lowton et Higginson dans Clerc et al., (2021), l'aide que les professionnels de l'éducation apportent aux orphelins dépend « de leur perception des questions liées à la mort, le sujet en lui-même pouvant être anxiogène », pour des raisons d'ordre personnelles, religieuses ou culturelles (Kahn dans Clerc et al.). L'éducatrice est celle-là qui étant la mieux indiquée à le faire, dit qu'elle « les prépare déjà à la vie, comme ça ils sauront déjà ce que c'est ». Si cette préparation est effective, elle leur apprend à surmonter l'épreuve du décès de leurs parents. En effet, préparés et confiants, les orphelins intériorisent les règles et valeurs de la vie en communauté, mettent en œuvre leurs capacités et adoptent des attitudes positives envers l'école.

Cette préparation qu'elle fait est sélective puisqu'elle ne dit pas tout aux enfants et ceux-ci le savent. Ariel dit ce qui suit, Bombo dit « qu'elle ne veut pas que j'aie plus de peine ». L'enfant sait que sa maman veut le protéger de la peine. On sait comme nous l'apprend (Jung, 2020) que les orphelins, protégés de leur chagrin et en l'absence d'un réseau familial élargi, leur histoire familiale est principalement difficile. Si la protection signifie « compter sur » selon Paugam dans Frechon et al., (2019, p.96), les enfants orphelins ne peuvent plus compter sur leur réseau familial avec qui la rupture a été précoce.

A partir de l'accompagnement des professionnels de l'éducation, les orphelins en fonction de leurs capacités et potentialités devraient retrouver une place dans la communauté. Le « compter sur » chez eux repose sur des ressources communautaires (orphelinat en tant que famille d'adoption) et scolaires ou sociales en tant que lieu d'appropriation des savoirs, mais aussi de socialisation. Il ne leur reste que ces supports à mobiliser face aux événements de la vie. Pouvant compter sur ce réseau communautaire et scolaire qui ouvrent la voie au changement, les orphelins avec l'aide des professionnels de l'éducation développent leurs capacités et tirent profit de ces écosystèmes de développement soutenant car protéger. Le silence dont font montre les professionnels de l'éducation est chargé de sens. Il enveloppe et protège. D'après Galera (2017, paragr.10), « garder le silence doit être une étape de la construction mentale, une expérience de rigueur et de méthode de laquelle nous devons sortir plus aptes à mesurer le poids et la portée de nos paroles dans la vie ». Se taire est donc pour l'auteur un « rite de passage ».

Concernant le sentiment de sécurité et de confiance, il convient pour Gagnon et al., (2011), que l'enfant ait confiance au professionnel de l'éducation pour approuver son accompagnement et son encadrement. Au sein du cadre familial qu'est l'orphelinat, certains orphelins ont établi une relation de confiance avec les différents professionnels de l'éducation. Ange fait confiance à son éducatrice lorsqu'elle dit « je peux compter sur elle parce qu'elle me défend ». Pouvoir compter sur un membre de sa fratrie fait comprendre que le lien social avec cette personne a déjà été établi. L'enfant a établi une relation de confiance avec sa maman adoptive et peut compter sur elle en cas de conflit puisqu'elle la défend. Faisant confiance à celle-ci, elle peut intérioriser les éléments du milieu afin de s'adapter dans la vie sociale. Ayant confiance aux professionnels de l'éducation, les enfants orphelins peuvent s'attacher à eux car ils se sentent protégés.

Ces éléments, constitués de valeurs, normes, règles de conduites, etc. sont inculqués aux orphelins au sein de l'institution. Selon Dufour et al., (1992), les règles institutionnelles devraient être organisées de telle manière que le jeune sache à quoi s'en tenir et construites selon les aspects essentiels de la mission de l'institution. Au sein de l'institution, les professionnels de l'éducation prônent des valeurs communautaires que sont la solidarité, la discipline, l'obéissance, le respect, la gentillesse, le travail en équipe (l'entraide) et l'amour du prochain. Les enfants orphelins sont appelés à intérioriser ces valeurs afin de se sentir à l'aise et se conformer à l'institution. Deux de ces savoir-être constituent des valeurs de l'action communautaire prônées par Lavoie et Raymond (2014) à savoir, la solidarité et le respect de la

culture du milieu qui favorise « l'adoption d'une attitude d'écoute à l'égard de ce que les gens disent et vivent ». C'est par les liens de solidarité que les professionnels de l'éducation vont booster le changement chez les enfants.

Ces valeurs misent sur pied au sein de l'institution et auxquelles adhèrent les orphelins guident la construction de leur univers normatif et sont la base du discours idéologique de l'institution (Lavoie et Raymond, 2014). Les savoir-être développés par les professionnels de l'éducation définissent au sens de Gendron (2008) leurs capacités dans l'action, voire dans leur relation d'interdépendance avec les enfants qu'ils accompagnent. D'après De Robertis (2018), l'objectif de l'éducateur dans ses interactions sociales avec l'enfant est l'adaptation. Pour qu'elle soit effective, les professionnels de l'éducation accompagnent les orphelins vers l'acquisition de nouvelles compétences et une plus grande autonomie.

Selon Enriquez (1987), dans chaque institution s'exprime le regard de celui qui nous a adressé un discours d'amour et qui en retour a besoin qu'on lui exprime notre amour et le fasse aussi pour les autres. La confiance entre Ange et la directrice est tel qu'on peut observer entre eux une réciprocité dans les rapports. Mieux encore, il y a chez les deux « partenaires en interaction » une réciprocité dans les rapports. Si Ange dit « Bombo s'occupe de moi et moi aussi je m'occupe d'elle », ce que l'éducatrice de l'orphelinat joue un rôle important dans la construction de l'identité, le sentiment de confiance et de sécurité de l'enfant.

La relation que les professionnels de l'éducation établissent avec les enfants est telle qu'ils les accompagnent à créer des opportunités de développement personnel et social. Monsieur X s'exprime à ce propos « on développe chez eux le goût d'apprendre, on engage de petites conversations avec eux pour développer l'ouverture aux autres et on intervient en cas de bagarres et querelles ». On peut à partir de l'accompagnement des professionnels de l'éducation auprès des orphelins dire que leurs interactions sociales est « moteur de changement » et « levier de potentialités latentes » (De Robertis, 2018, p.157), puisque c'est à partir de ces interactions que les orphelins apprennent les nouvelles réalités institutionnelles.

Le sentiment de sécurité et de confiance peut aussi s'exprimer chez les orphelins à travers la satisfaction de leurs besoins fondamentaux ou des sécurités de base. D'après Vandecasteele et Lefebvre (2006), les problèmes réels paraissant plus de la satisfaction des besoins fondamentaux indispensables à la vie, revêtent une importance extrême chez le sujet précaire. On comprend que satisfaire les besoins des orphelins est une voie vers le changement, un moyen pour les professionnels de l'éducation de leur permettre de mettre en œuvre leurs

capacités en participant à la vie en communauté et en s'appropriant la réalité du décès de leur parent. Lorsque Ange dit ce qui suit « quand l'école doit recevoir un invité, avec notre maîtresse nous décorons la salle de classe », on comprend qu'elle participe aux activités scolaires et sa maîtresse qui l'accompagne stimule sa créativité et la guide dans l'apprentissage. Les professionnels de l'éducation renforcent donc en chaque orphelin certains besoins, leur permettant l'acquisition de l'énergie et de vivre.

A travers la satisfaction de ces besoins chez les orphelins, on est amené à dire au sens de Furtos dans Vandecasteele et Lefebvre (2006, p.3), qu'il n'est plus question ici d'une exposition de l'enfant sur le plan biologique, du fait de l'absence de sécurités de base ou d'une « perte de confiance en l'avenir et en la société ». D'après Gagnon et al., (2011), il s'agit plutôt d'une prise en compte au sein de l'institution des besoins fondamentaux des enfants afin qu'ils reprennent confiance en eux et en leurs capacités, se donnent des moyens de s'en sortir et fournissent des efforts essentiels pour réussir. Au sein de l'institution, certains besoins des orphelins étant satisfaits par les professionnels, ceux-ci sont dès lors reconnus par les siens et bénéficient de leur attention et de leur intérêt.

La satisfaction des besoins de Lucie à travers « de l'argent pour le goûter » est ce qui favorise chez elle un sentiment de bien-être et l'amène à se sentir en sécurité dans le cadre familial et scolaire. Il est nécessaire d'après Gagnon et al., (2011, p.96), de « traiter chaque personne comme un être unique, en fonction de ses goûts, de ses désirs et de sa situation personnelle ». Les besoins satisfaits chez Lucie et Ange étant nutritionnel celui que Ariel désire satisfaire est lié aux apprentissages. Ariel s'exprime en ces termes « quand j'ai un exercice de français qui me dépasse [...] je vais vers Bombo ». Il y a chez l'enfant une aide aux devoirs. L'« objet social » chez lui est le diplôme et son éducatrice l'accompagne à faire son devoir de français, le guide afin qu'il réussisse à l'école. C'est la satisfaction des besoins fondamentaux des orphelins par les professionnels de l'éducation qui selon Furtos dans Vandecasteele et Lefebvre (2006, p.3), « autorisent en quelque sorte les relations sociales ». Bref « ils produisent et médiatisent du lien social » entre les orphelins et les membres du milieu familial et extrafamilial.

Selon Hanus (2007), lorsque les besoins physiologiques de l'enfant ne sont pas satisfaits et lorsqu'il est séparé des proches restants, celui-ci ne peut correctement faire le deuil. Pourtant, l'enfant accompagné, se construit au lieu d'en être détruit. L'éducatrice de l'orphelinat s'occupe des orphelins dont elle accompagne et satisfait à leurs besoins. Elle s'exprime en ces termes « je les amène au marché, j'achète leurs habits. Je laisse chacun des enfants faire son choix ».

A partir de là, on peut dire qu'à travers la sécurité et la confiance établit entre acteurs du milieu, l'orphelinat devient comme le dirait Fierdepied et al., (2012, p. 8) le « lieu privilégié de l'intime ». Car certains enfants se sentent en sécurité, le lien qui les unit à leurs éducateurs leur permet de se faire confiance, de croire les uns aux autres. Ayant confiance en leurs éducateurs, ces enfants leur expriment leurs souhaits. Ce « milieu intersocial, éducateur » qu'est l'institution selon Selosse cité dans Pain (paragr. 24) façonne la personnalité des orphelins dont elle en a la charge.

Pour ce qui est du sentiment d'abandon, on comprend que les orphelins ont chacun leur façon particulière de ressentir le décès d'un parent. D'après De Robertis (2018), les personnes rencontrent certes des difficultés semblables, mais elles ont chacune leur propre façon de les ressentir, de les combattre et de se mobiliser pour trouver des solutions. Chez Ariel, la perte apparaît plus anxiogène. Le décès provoque chez lui de l'anxiété ou l'angoisse, de l'inquiétude. À l'anxiété, s'ajoute l'absence de sa maman adoptive qui ne l'était pas comme il aimerait. Au sein de l'institution, Ariel se sent livré à lui-même, abandonné puisque celle pour qui il a de la considération, celle-là à qui sa maman l'a confié et qu'il désire qu'elle prenne suffisamment soin de lui l'a aussi abandonné. Elle ne vit pas dans le même cadre que lui, « elle vit seulement dans la maison d'en haut » dit-il. Le besoin chez Ariel est lié à la vie sociale car signe d'un manque, d'une absence. Il ne sait pas se positionner dans sa relation à soi et à autrui. A la moindre occasion, l'enfant se retire.

Il y a chez les orphelins cette soif de se faire remarquer par les autres, particulièrement par l'éducatrice. Le regard d'autrui est ce qui leur donne en quelque sorte de la valeur. Tout comme Lucie, Ariel veut se sentir exister. Il n'est plus uniquement question chez les enfants orphelins du « simple fait d'exister » comme nous l'apprend Neuburger (2012), c'est-à-dire se nourrir, s'habiller. Le fait d'exister repose principalement chez Ariel sur sa prise en compte par sa maman adoptive, sa considération comme étant celui-là qui importe à ses yeux. Chez Lucie en revanche il est question d'une certaine image de soi. L'éducatrice vivant dans la maison d'en haut, elle ne répond pas toujours aux sollicitations de l'enfant au moment opportun, et comme Ariel le dit, « elle ne me vient en aide que si elle n'est pas occupée ».

L'attente est chez lui insécurisante. Ce qui le met très souvent de mauvaises humeurs, l'amène à faire des crises de colère et « reste dans son coin », signe d'une tristesse. La frustration liée à l'insatisfaction du besoin « d'être objet d'attention de la part d'autrui » selon Clerc et al., (2021, p.105), entraîne de la souffrance chez l'enfant. Ariel désire la présence de son éducatrice auprès de lui. Le changement brusque de comportement chez Ariel met les

éducateurs dans une situation inconfortable. Son attitude va en droite ligne avec ce verbatim de l'éducatrice « les enfants que tu vois là, il faut toujours les surveiller. Ils restent là, silencieux et obéissants, donnant l'impression que tout va bien, mais un beau matin tu ne comprends plus rien. Ils sont méconnaissables ». L'éducatrice ne sait pas comment la crise apparaît et comment elle disparaît chez les orphelins.

On peut dire que les professionnels de l'éducation dans leur accompagnement de cette catégorie sociale ont de la peine à saisir ce qui se passe ou arrive aux orphelins. Pourtant, disent Clerc et al., (2021), en raison de leur situation particulière, les besoins des enfants devraient immédiatement être pris en considération après le décès du parent, pour prévenir d'éventuelles difficultés scolaires. Dans une démarche écosystémique, l'école va mieux relever l'enjeu de la scolarisation des élèves orphelins qui, étant des sujets en difficulté, paralysés au sens Paul (2009, p.27-28), sont incapables de résoudre seul leur situation. L'orphelin est donc fort heureux de rencontrer « une âme bienfaitrice ».

L'enfant ayant rencontré cette âme bienfaitrice, ce substitut parental, sa présence auprès de lui est ce qui fait défaut. L'absence de la présence de la maman adoptive de Ariel est ce qui le fait souffrir car se sentant abandonné. Il recherche cet amour maternel perdu, chose qui semble difficile auprès de son éducatrice de l'orphelinat. C'est pourquoi son sentiment d'abandon est dirigé vers celle-ci à qui il demande de l'attention, de l'affection et qu'elle lui accorde le temps nécessaire, mais hélas. Lorsque celle-ci est indisponible pour satisfaire à ses demandes, l'enfant ne se dirige pas vers un autre adulte de l'orphelinat et lui en veut, voire se recroqueville sur lui-même. Pourtant d'après Dumas (1999, p. 68), « l'intelligence, la vivacité et la santé mentale d'un enfant dépend en premier lieu de sa capacité à s'identifier à quelqu'un d'autre que la mère, et de son droit à référer son existence à une autre personne qu'elle ». Il ajoute « si les mères font des enfants, c'est aux pères d'en faire des adultes ».

On peut donc comprendre que ce qui manque à Ariel ce n'est pas juste une présence ou quelqu'un capable de subvenir à ses besoins et de l'accompagner à faire face aux embûches du décès parental, mais une présence féminine, l'affection maternelle. L'attitude de Ariel nous amène à comprendre à travers ces écrits de Anzieu (1995), que ce corps de l'enfant en perte d'identité et d'affection d'une mère « suffisamment bonne » (Winnicott dans Anzieu) peut l'amener, ressentant le besoin de communiquer, de ne plus communiquer. Vu le désir de l'orphelin d'une figure féminine à ses côtés, les professionnels de l'éducation qui agissent auprès de lui veulent joindre leurs efforts au sien afin qu'il mette en œuvre ses propres capacités. Mais s'ils ne savent pas ce qui lui manque, ce dont l'enfant a besoin dans ses moments de crise,

comment peuvent-ils l'aider à mettre en œuvre ses propres capacités dans cette situation ? Car ayant des ressources, de lui-même il ne peut rien, il a besoin de l'accompagnement d'un tiers.

Il convient de dispenser à minima aux professionnels de l'éducation d'après Clerc et al., (2021), une formation/sensibilisation quant aux conséquences qu'un deuil peut avoir sur la vie familiale, scolaire et sociale d'un enfant. D'après De Robertis (2018, p. 197), il est question pour les éducateurs de se donner des moyens pour que la relation d'aide avec la personne puisse se bâtir et pour que les objectifs de changement soient élaborés, poursuivis et, si possible atteints. Ces efforts dirigés vers le soutien de la famille évitent « le déracinement » et divers traumatismes (Daigle, 2019). L'enfant ressentant une douleur profonde des épisodes de son vécu, à peur de faire confiance. Le sentiment de trahison de ses proches provoque chez lui de la méfiance.

5.2.2. Du soutien aux capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

L'enfant a besoin de l'assistance d'un adulte qui lui assure des relations sociales appropriées, un soutien affectif important et sans lequel il ne peut « avancer ». Les enfants ont besoin de vivre, d'être en interaction avec d'autres enfants et adultes, de s'instruire, d'être prêt pour l'avenir, avoir de l'affection pour d'autres, d'être créatif et apprendre à faire face à des épreuves de la vie. Ils ont aussi besoin d'être en interaction avec l'adulte et leurs pairs. Les besoins essentiels du jeune enfant à savoir le besoin d'affection s'exprime sur le plan des relations sociales. Ce besoin d'affection met en exergue chez l'enfant le fait d'être l'objet de l'attention de ses semblables.

Au regard des données théoriques et empiriques, on constate qu'il y a des nuances entre les deux. D'abord la considération, le manque d'attention à l'égard de l'enfant au lieu d'être l'objet de l'attention de ses semblables. Ensuite la capacité à se projeter dans l'avenir fruit d'une préparation pour l'avenir. Le repli sur soi de l'enfant au lieu d'être en interaction avec ses pairs et les adultes qui vont engager son intérêt et son adhésion. Enfin la création des centres d'intérêt chez les orphelins.

Pour ce qui est de la considération de l'enfant, on retient avec Daigle (2019) que la présence ou l'absence de figures significatives joue un rôle central dans l'attachement et l'élaboration des stratégies d'adaptation propices pour le bien-être et l'épanouissement de l'enfant. Les orphelins au sien de leurs différents environnements (familiaux ou scolaires), peuvent compter sur le soutien tant affectif, cognitif que social des professionnels de l'éducation. Lorsque Ange en parlant de son éducatrice dit : « elle s'occupe de moi et de mes

frais médicaux quand je suis malade », on comprend qu'étant proche de l'enfant affectivement, restant à son chevet en cas de maladie, l'éducatrice à de l'estime et de la considération pour l'enfant, elle l'apprécie.

Ainsi, se sentant aimé par les professionnels de l'éducation, les orphelins à travers l'accompagnement de ceux-ci développent leurs capacités à aimer les autres. Cette capacité est plus développée chez Ange et Lucie que chez Ariel. Au sein du cadre scolaire, Lucie a des « amis avec qui elle se rend à la cantine et joue pendant la récréation ». Les relations sociales étant à la base de la vie en communauté, Ariel contrairement aux autres enfants éprouve des difficultés à interagir avec le milieu scolaire. On peut observer comme l'apprend Jung (2020), qu'il y a chez cet enfant orphelin des relations complexe avec les pairs. Il s'exprime en ces termes : « à l'école, tout se passe bien avec les enseignants [...] Je n'ai plus d'amis. Je refuse de jouer avec mes camarades de classe quand ils jouent ».

Cet autre que les orphelins rencontrent sur leur parcours et apprennent à aimer devient dans leurs interactions sociales ce que Daigle (2019) appelle une « figures significatives » (amis, camarades, enseignants, etc.) dans leur adaptation scolaire. Ces figures constituent une ressource externe. Les figures significatives de la personne favorisent une adaptation optimale, bien même si les défis identitaires et relationnels comme nous l'apprend Daigle demeurent omniprésents. Les enfants ont des amis avec qui ils s'amuse sur le plan familial et scolaire. Lucie « a des amis avec qui elle joue à l'école », avec les enseignants « ça se passe bien » et Ariel a des frères avec qui il lui « arrive souvent de jouer ». Ce qui permet de comprendre que les enfants ont des compétences relationnelles. Ils ont des capacités, ont appris en contact avec les professionnels de l'éducation à aller vers autrui et se sentent appartenir au groupe.

Les liens affectifs et sociaux constituent ce qui aident les orphelins dans cette dure épreuve du décès de leurs parents. De manière progressive, nous apprend Bacqué (2002), l'enfant construit des « modèles internes opérants » (MOI) qui lui « permettront de se représenter la réalité environnante : soi, le monde, les figures d'attachement ». Les orphelins ont le soutien de bon nombre des membres de leur réseau social. On peut dire qu'ils ont trouvé le support nécessaire leur permettant de faire leur deuil. Le fait pour Ange de dire « Bombo me vient en aide quand j'ai des difficultés scolaires. Monsieur X corrige mes exercices de mathématiques », fait comprendre que les professionnels de l'éducation accompagnent l'enfant dans ses études. Accompagner les orphelins à traverser cette période douloureuse qu'est le décès d'un parent, n'est pas seulement au sens de Gagnon et al., (2011, p.98), « de trouver la manière de transmettre un savoir et d'en vérifier l'acquisition, mais de soutenir un

élève pour l'aider à traverser une période difficile et à réussir sa scolarisation malgré ses problèmes ».

On comprend alors que les enfants orphelins ont d'après Fierdepied et al., (2012) besoin de s'exprimer car ils n'ont pas la force de maintenir à l'intérieur d'eux une douleur aussi lourde et persistante. À travers le discours de Ange lorsqu'elle dit que « Bombo m'a toujours dit que si j'ai quelque chose qui me dérange, il faut que je lui en parle », on peut dire que les professionnels de l'éducation comblent le besoin d'expression des orphelins. La qualité de leurs relations interpersonnelles est telle que les enfants peuvent « compter pour ».

Il y a entre ceux-ci et les enfants orphelins ce que Paugam dans Frechon et al., (2019) appelle la « reconnaissance ». Il s'agit d'une interaction sociale qui encourage l'enfant en lui apportant le gage de son existence et de sa mise en valeur, à travers le regard de l'autre. Les enfants au sein de l'orphelinat parlent de leurs sentiments ou de leurs préoccupations personnelles et peuvent compter sur les professionnels de l'éducation, plus précisément sur l'éducatrice de l'orphelinat qui les amène à sentir qu'elle les aime et qu'elle tient à eux. Ceux-ci ayant de l'importance pour leur éducatrice, elle les écoute. Certains enfants orphelins étant écoutés, on peut dire qu'ils peuvent compter pour les membres de leur entourage. L'institution devient donc selon Hughes dans Juan (2013, paragr.21), un « contenant »

Elle est contenant d'après Pain (2013, paragr. 23), parce qu'elle constitue le « lieu de fondation entre dire, interdire, inter(à) dire, interagir, où l'on peut se parler « à propos de » tel ou tel sujet, c'est même fait pour ça ». Lucie est écoutée par sa maman adoptive lorsqu'elle dit « Bombo m'écoute et me laisse dire ce que j'ai à dire ». Laisser l'enfant dire ce qu'elle a à dire amène à comprendre que l'éducatrice dans sa démarche d'accompagnement sait « se taire. Physiquement par l'absence de parole ; mais aussi par la capacité de mettre au rancart préoccupations, problèmes, difficultés qui pourraient jaillir lors du contact avec l'accompagné » (Lavoie, 2000, p.116). Ecouter l'enfant est un moyen pour les professionnels de l'éducation selon Clerc et al., (2021) de l'aider à « communiquer sa souffrance », à pouvoir parler et être écouté sans qu'on ne lui impose l'expression.

On sait qu'il ne s'agit pas uniquement pour les orphelins lorsqu'ils parlent de nommer les faits. D'après Parret & Iguenane (2001), parler « c'est vouloir comprendre, se décharger d'un fardeau, se plaindre, se vérifier la validité de l'écouter et tester la confiance de l'adulte ». D'après Lavoie (2000, p.104), l'écoute « permet d'établir les liens entre les personnes en présence ». En établissant les liens avec les orphelins, les professionnels de l'éducation

développent leurs capacités à faire lien avec les autres, à se faire une place dans le groupe d'appartenance. C'est le cas chez Lucie qui dans la sphère familiale dit « je me sens à ma place ici parce que je considère Bombo comme ma grand-mère ». Les relations entre les parties intégrantes de l'institution peuvent dès lors être considérées comme totalement fraternelles, puisque l'institution devient « un modèle de communion, de chaleur, d'intimité et de fraternité » (Enriquez, 1987). La parole de Dieu selon l'éducatrice guide les actions quotidiennes et constitue au sein du cadre une technique.

Les professionnels de l'éducation assurent donc aux côtés des enfants orphelins une mission sociale. Selon Lesage (2014, p.139), cette mission est d'offrir aux enfants le soutien dont ils ont besoin en cas de défaillance parentale. Les enfants ont acquis cette capacité à résoudre d'eux-mêmes leurs différends. Aussi, en leur confiant des tâches domestiques, ou comme chez Lucie qui se débrouille en apprenant toute seule lorsque la directrice est indisponible, les professionnels de l'éducation leur apprennent à être autonome, à être indépendante au quotidien. Cette autonomie peut aussi s'observer à travers les tâches ménagères qu'ils exécutent. Lorsque Ange dit « je me querelle avec Lucie mais Bombo n'est pas au courant », on comprend que les enfants ont entamé le processus d'autonomisation. Car ni Ange, ni Lucie considérée au sein de l'orphelinat comme plaignarde n'ont informé leur maman adoptive de cette situation qui s'évit entre elles au sein du domicile familial. Dans ce processus d'autonomisation, les enfants se sentent capables de résoudre leurs conflits.

Elles veulent distinguer ce que Ramos (2011) appelle le « je individuel » à travers lequel elles « grignotent » les règles définies par les professionnels puisqu'elles se querellent à leur insu, du « je familial » où ce sont les professionnels de l'éducation qui indiquent la gestion de la vie. Les enfants disposent de ressources nécessaires pour gérer leur vie. Bien plus, leur éducation au sein du cadre accorde une importance particulière à la dimension de l'autonomie puisqu'ils ont acquis cette capacité de s'assumer et d'être eux-mêmes parmi les autres. L'autonomie résulte d'après Laurent dans Ramos (2011, p.11), « de la capacité que lui donne sa raison de pouvoir vivre et agir par soi. Le propre de l'individu humain est en effet de pouvoir se décider par lui-même à partir de représentations et de normes émanant de sa réflexion critique, qu'il est apte à traduire en stratégies et en actes. ».

La capacité des enfants à exercer le pouvoir est ce qui face aux conflits leur permet de pouvoir le gérer sans l'aide d'une tierce personne. L'éducation mettant en jeu l'autonomie de la personne, n'est donc pas uniquement « un pur dressage », bien qu'il ne puisse y avoir

d'éducation sans contrainte. Ange au sein de l'orphelinat souffre de n'avoir pas cette liberté d'aller et de venir comme elle le voudrait. Elle s'exprime en ces termes, il m'est « interdit de sortir de la maison, surtout lorsqu'il pleut. Interdit d'allumer la plaque à gaz ». L'interdit défini par les professionnels de l'éducation est structurant des rapports interindividuels au sein de l'institution puisqu'il fixe la ligne de conduite chez les enfants. En leur interdisant d'allumer la plaque à gaz, les éducateurs craignent qu'un événement malheureux ne se produise. L'interdit qu'ils énoncent est constructif des rapports sociaux qu'ils entretiennent avec les orphelins. D'après Koubi (2009), l'interdit construit les relations en établissant le « point de rupture » dans le domaine social. Cette règle impose selon l'auteur « la ligne extrême » dans le cadre de l'action ou de l'attitude.

Avec l'accompagnement des professionnels de l'éducation, les enfants orphelins sont dans un système de normes qui assure cohérence (Enriquez, 1987). A partir de leurs ressources, il convient pour eux qu'il se maîtrise, ait un contrôle permanent de soi afin de ne pas transgresser la norme groupale. Les enfants en voulant agrandir et construire leur propre monde mettent en œuvre comme modalité ce que Ramos (2011) appelle « l'expérimentation » qui leur permet d'être à la fois auteur de leurs choix et acteur de leurs relations. Pour ce faire, ils mettent en place leurs capacités de réflexivité, de jugement de leurs actions, en adaptant les moyens s'ils les jugent importants. A partir de là, ils transforment la socialisation familiale reçue et le cadre institutionnel qui définissent en partie leur monde.

Concernant le manque d'attention à l'égard de l'enfant, on peut noter que dans son besoin de disponibilité de son éducatrice, Ariel se sent négligé. Il s'exprime en ces termes : « Bombo ne réagit pas immédiatement à mes demandes ». L'éducatrice étant occupée, ne prend pas le temps pour donner à Ariel l'affection nécessaire. Ne faisant pas de l'enfant sa priorité, il ne reçoit pas en retour l'affection et l'attention dont il a besoin pour apaiser ses blessures émotionnelles. Ces blessures émotionnelles chez l'orphelin ont été occasionnées par les expériences désagréables qu'il a vécues. D'abord le décès de son papa et la séparation avec toute sa cellule familiale. Ce qui, causant chez lui une douleur profonde, entache sa relation avec sa maman adoptive. Ces blessures constituent ce qui fait souffrir l'enfant, puisqu'il se sent repoussé, mis à l'écart ou relégué au second plan par l'éducatrice qui auprès de lui est une « personne significative ».

Il y a chez Ariel une blessure de rejet qui correspond à un refus. Lorsqu'il affirme que « Bombo ne veut pas que j'aille vivre dans la maison d'en haut comme Ange », on comprend

que cet enfant se sent indigne d'être aimé. Ce sentiment d'illégitimité que ressent l'orphelin étant le fruit d'une injustice, peut devenir à la longue paralysant et bloquant. Ariel voit le fait que sa maman ait accepté que Ange vive dans la maison d'en haut comme un privilège. Il peut alors être considéré comme celui-là qui subit l'injustice. Il aimerait aussi y vivre. D'après Bacqué (2002), si tous les enfants ne peuvent bénéficier d'un soutien psychosocial, ni trouver une personne digne de confiance et d'attachement, la plupart des résilients réussissent en faisant œuvre de créativité, mais dans une solitude qui bien qu'assumée pleinement, reste une grande constante dans leur vie. Ariel n'est donc pas encore parvenu à cicatrifier cette blessure. Pourtant Ange et Lucie l'on soit refoulée, soit effacée car elle n'a pas été très impactante.

Cyrułnik dans De Robertis (2018, p.165) fait comprendre que « la capacité des humains à surmonter, sous certaines conditions, les pires traumatismes, l'idée que la répétition n'est pas inéluctable et que de la souffrance peuvent naître la capacité et la créativité ». Il n'est donc pas question chez ces orphelins d'une vision déterministe des parcours faisant de leur situation une fatalité car « les résilients sont reconnus pour leurs qualités d'adaptation » (Hanus dans Bacqué, 2002, p. 172). A partir des ressources des orphelins, de leurs différentes manières d'être et d'agir, ils ont acquis des capacités transformatrices de l'action. Celles-ci passent par leur désir de faire de leur situation quelque chose de meilleur.

Il nécessite de la part des professionnels de l'éducation de faire un « travail sur soi » et d'amener l'orphelin aussi à le faire, bref de « s'occuper de l'ensemble de ses maux ». Selon Gagnon et al., (2011, p.109), il s'agit d'un travail sur soi et de certains affects à l'instar de la peur, la souffrance, la honte, le découragement, les désirs ou la confiance en autrui et en ses propres potentialités. Il revient pour les professionnels selon Gagnon et al., (2011, p. 102), de « s'adapter à chaque cas, tenir compte de la situation particulière de la personne, lui proposer des activités et des projets qui intègrent ses intérêts, ses compétences, ses capacités et ses besoins ». Ce travail sur soi au niveau de la personne accompagnée, permet à celle-ci d'une part, au sens des auteurs, de

parvenir à une certaine tranquillité, exprimer ses besoins et ses désirs pour pouvoir y répondre, parler de ses craintes et de ses douleurs pour les soulager, se réconcilier avec ses proches et parfois avec son passé, surmonter sa colère et ses frustrations et parvenir idéalement à accepter la mort (2011, p.97).

Et, d'autre part, ceux qui accompagnent l'enfant (professionnels de l'éducation) devraient acquérir une maîtrise de soi avérée pour ne pas être envahis par leurs émotions et opter pour une distance professionnelle, de peur d'être énormément attrister par la souffrance, la solitude et la mort. Le travail sur soi dont le professionnel de l'éducation devrait faire preuve nécessite pour lui d'après Gagnon et al., (2011, p. 97) d'

apprendre à s'adapter aux situations, à accepter les personnes telles qu'elles sont, à ne pas les juger, à les connaître pour répondre à leurs demandes, besoins et désirs, à tolérer leur refus et leur silence, à savoir communiquer et à comprendre ce qui n'est pas toujours clairement exprimé, à les toucher, à les calmer, à les distraire, parfois à s'effacer.

Pour ce qui est des capacités à se projeter dans l'avenir, Daigle (2019, p.8), nous apprend que les enfants en institution ont « des capacités intellectuelles, sociales et comportementales inférieures », lorsqu'ils n'ont pas accès à des conditions convenables de soins. Si ces conditions sont favorables, les enfants vont également progresser comme leurs amis et camarades qui vivent en famille naturelle (Daigle, 2019). Au sein de l'orphelinat les professionnels de l'éducation accompagnent les enfants orphelins pour qu'ils améliorent leurs performances scolaires. Monsieur X dit ce qui suit : « sur le plan scolaire nous les assistons constamment pour qu'ils puissent améliorer leurs performances scolaires vu le niveau très bas de certains d'entre eux ».

Au vu de ce niveau scolaire très bas de certains enfants orphelins, on peut dire au sens de Tchombe (2017) qu'ils ont besoin d'un soutien supplémentaire parce qu'ils ont du mal à apprendre. L'accompagnement des professionnels de l'éducation de la maison d'accueil ouvre la voie pour l'adaptation scolaire des enfants. D'ailleurs, les enfants pensent réussir leur scolarité afin d'améliorer leur vie. Lucie dit « Bombo m'exerce beaucoup en science pour qu'en seconde je ne sois pas trop faible. Je pense pouvoir m'en sortir dans cette vie ». L'institution assure auprès des enfants d'après Ling (2012, p.42), l'éducation et le prendre soin quotidien. Les professionnels assurent donc une fonction parentale. Par Fonction parental, Poussin (2004) entend d'une part, le fait pour le parent de nourrir et de protéger l'enfant (tâches parentales), et, d'autre part, le fait pour le parent d'aider l'enfant à bâtir sa personnalité propre selon les images parentales mises à sa disposition (symbolique parentale).

L'accompagnement des professionnels de l'éducation semble carrément tourné vers l'avenir, ce que l'enfant va devenir plus tard et ce qui lui est autorisé de faire en ce moment. Il est question au sens de Gagnon et al., (2011, p. 107), que l'enfant devienne « un citoyen à part entière, qui ne dépend pas d'autrui et qui sait faire face aux difficultés de la vie ». Puisque les orphelins d'eux-mêmes ne peuvent mettre en œuvre des aptitudes leur permettant de s'en sortir seul sans une aide extérieure, d'après Gagnon et al., (2011, p. 100), les professionnels de l'éducation se sentent de ce fait garant d'eux, de leur succès comme de leurs échecs, puisque l'échec de l'enfant c'est aussi l'échec de l'éducateur.

Le prendre soin sur le plan scolaire n'est pas des moindres. On peut relever au sein de l'orphelinat que l'accompagnement scolaire est effectif. En leur qualité d'instituteur et d'enseignante au secondaire, les professionnels de l'éducation veillent à ce que les enfants orphelins ne soient sous scolarisés faute de moyens financiers pour les envoyer à l'école. La directrice de l'orphelinat a créé une école primaire Bilingue qui accueille à la fois les enfants orphelins dont elle accompagne et d'autres élèves de la ville. Elle accompagne particulièrement les enfants de l'orphelinat dans le choix de carrière. Les enfants sont donc investis du désir de réaliser leur rêve, de pouvoir s'en sortir dans cette vie qui leur a arraché de façon précoce leurs parents. Ils fournissent des efforts afin de réussir et sont encouragés dans cette voie par leurs éducateurs.

Il peut dès lors être difficile au vu de cet accompagnement des orphelins par les professionnels de l'éducation, de dire d'après Bouamara (2017), que les fonctions d'ouvriers de perspectives des professionnels sont en panne. Bien au contraire, ils accompagnent les enfants orphelins à avoir une meilleure image d'eux-mêmes. En se projetant dans l'avenir, les enfants orphelins s'introduisent dans de nouveaux rôles sociaux et adoptent au sens de Fonkoua (2005), « une attitude positive envers l'école et l'apprentissage ». Tel est le cas de Ariel qui refuse de jouer avec ses camarades de classe pour se concentrer sur les cours dispensés par les enseignants.

Ange qui veut devenir un jour enseignante « pense y arriver parce que Bombo dit que c'est une bonne profession ». Jouant le rôle d'enfant aujourd'hui, Ange aspire à devenir un jour enseignante. A partir de leurs capacités à se tenir soi-même et à vouloir se surpasser, les enfants orphelins ont des habiletés à se constituer un ensemble de supports relationnels. C'est le cas de Lucie dans ses interactions sociales avec ses amis dans l'établissement scolaire. Avec l'accompagnement des professionnels de l'éducation, les enfants orphelins ayant acquis des capacités à se projeter dans l'avenir, ont un sentiment de contrôle sur leur vie scolaire. Ils ont

selon Schwanen (2008) une perception de pertinence des programmes qui leur ait offert en vue de leurs occupations futures.

C'est à ces enfants-là, avec l'aide des professionnels de l'éducation que revient de faire de l'événement vécu « un moteur de ce qu'ils font, et de ce qu'ils sont, de la manière dont ils se définissent, se situent et agissent dans le monde » (Julier-Costes et al., 2020, p. 42). Ange aspire à exercer la même profession que sa maman adoptive. Il y a chez elle dans le choix d'une profession, une identification de sa maman adoptive « J'aimerais devenir une enseignante comme Bombo ». Avec la perte de l'être cher chez Ange, il y a aussi comme le dit Fauré (2015) une perte partielle de son histoire et d'une partie de son être. En s'identifiant à la directrice, on peut dire qu'elle est dans une phase de « reconstruction identificatoire » puisque les dépositaires de ses souvenirs n'y sont plus. Selon Vandecasteele et Lefebvre (2006, p.17), l'identité de substitution est « un premier pas affiliataire vers la réappropriation d'autres vecteurs identitaires ».

Selon Danancier (2011), si le projet « c'est la vie », il devient en revanche au sens de Paul (2009, p.18), « l'outil de l'autonomisation de la personne ». Autrement dit, à travers le projet, l'enfant peut faire preuve d'autonomie en exerçant ses capacités à évoluer dans des situations difficiles. En disant « j'aimerais être médecin », Ariel fait une projection dans le futur. De même que Lucie qui aspire à devenir « médecin pour venir en aide aux malades ». Ce désir d'aider ceux qui sont en difficultés montre le côté altruiste de l'orphelin. L'intérêt que l'enfant a d'apporter son aide à son prochain comme leur apprend l'éducatrice de l'orphelinat. En ayant des projets, les orphelins font des choix. Parmi la multitude de métier, ils font la sélection en fonction de leur parcours et de leur vécu. Selon Gagnon et al., (2011), compte tenu de la situation que l'enfant vit ou de son statut d'orphelin, le projet que l'intervenant l'aide à concrétiser devrait être concret, afin d'empêcher un nouvel échec, des déceptions ou des découragements.

Par le repli sur soi dont souffrent les enfants orphelins, Bacqué (2002) nous apprend que le repli du sujet en deuil sur lui-même ou alors son retrait va se prolonger le temps nécessaire pour son détachement affectif vital. Lorsque Ange dit certain de « mes frères se moquent de moi, ne disent rien quand je reste dans mon coin », on peut dire que l'enfant « dans son coin » désire que l'un d'entre eux s'approche d'elle, se soucie de ce qu'elle fait là. Sans mot dire de leur part, l'enfant devient d'après Fierdepied et al., (2012) comme « hors du monde », « il se compare à un déchet et éprouve le sentiment de ne pas être ». Ce détachement intentionnel ou non du groupe d'appartenance chez l'enfant peut d'une part lui être bénéfique puisqu'il peut

ressentir un certain réconfort, et, d'autre part, le replonger dans des inquiétudes liées à sa situation et aux pensées négatives. Ce repli qui peut se manifester par suite d'un traumatisme, entraîne des répercussions sur les relations sociales des enfants.

Le repli sur soi chez Ariel dans le cadre scolaire est le fruit d'une injustice. Il dit « c'est moi que l'enseignant puni quand ils vont se plaindre auprès de lui. Certains enseignants punissent ceux qui bavardent, moi je ne veux pas être puni mais quand quelqu'un me provoque on bagarre ». Face à l'injustice qu'il endure dans l'établissement scolaire, l'enfant peut ne plus avoir confiance en l'enseignant. Pourtant, d'après Gagnon et al., (2011, p.98), l'élève devrait avoir confiance en l'éducateur pour consentir à l'accompagnement et à l'encadrement. Ce qui signifie, au quotidien pour les professionnels de l'éducation, d'amener les enfants à étudier en groupes pour qu'ils ne se sentent pas intimidé, prennent à cœur ce qu'ils aiment ou affectionnent et, que les professionnels les placent en condition d'échec pour ne pas les décourager. Aussi, qu'ils les soutiennent à « se tenir debout ».

Au sein du cadre scolaire, Ariel qui rencontre des difficultés à se faire des amis, s'isole. Il y a chez lui selon Vandecasteele et Lefebvre (2006) « affaiblissement des liens sociaux » à la suite d'une perte. Il refuse de s'amuser avec ses pairs et reste seul. On peut dire qu'avec le changement d'établissement scolaire puisqu'il est nouvellement inscrit en classe de sixième, il éprouve des difficultés à se faire de nouveaux liens, d'inclure un groupe dans le cadre scolaire. Il se met plutôt en retrait des autres enfants de son âge qui joue entre eux. Son attitude peut amener à croire qu'il ne sait comment procéder pour se faire accepter du groupe. Mieux encore, il peut être gêné à l'idée de rencontrer de nouveaux amis et met en jeu des blocages. Puisque l'enfant fait le choix de rester physiquement seul, il sombre dans l'isolement social et s'auto exclut du groupe. Le groupe scolaire devient d'après Fierdepied et al., (2012), l'espace où l'enfant n'a pas trouvé une place, ou alors dans lequel il occupe une place qui lui est tant bien que mal supportable, puisque Ariel dit « avant je jouais avec eux ».

Les expériences vécues jusqu'ici dans le parcours de l'enfant affectent sa vie. Adoptant une attitude de repli sur soi pour faire face au sentiment d'abandon, on peut dire selon Molinié (2018, paragr.8) que « face à un monde qui a perdu son sens et sa stabilité, l'enfant va devoir déployer des trésors d'inventivité pour cheminer face à la perte ». En joignant leurs efforts à ceux des enfants orphelins, il convient au sein de l'orphelinat que les professionnels de l'éducation considèrent chaque enfant comme « un être singulier, fragile et vulnérable, qui doit être soutenu et traité différemment de tout autre individu » (Paul, 2009, p.19). C'est au travers d'un accompagnement individualisé qu'ils peuvent détecter les « maux » de chacun des

orphelins. Ainsi, en les aidant à développer leurs habiletés, ils peuvent mieux s'adapter sur le plan scolaire car mieux outiller à participer à la vie en groupe.

Les étayages amicaux chez Ariel étant en crise, la mort a aussi entraîné chez lui des ruptures dans l'environnement scolaire. Dans cet environnement et face à ses camarades de classe, il fait preuve d'une stratégie d'adaptation qui est l'« évitement ». Ce qui lui donne la possibilité de se défendre des agressions extérieures, bien qu'il soit toujours atteint lorsque ses camarades de classe disent qu'il « vit avec une vieille mère ». L'enfant orphelin adopte la fuite de peur de se mettre dans des situations qui jadis ont eu à lui faire du mal. Or, c'est en interaction sociale avec les personnes identiques à soi selon De Robertis (2018), qu'il va nouer des relations affectives et des communications significatives. Ainsi, faisant partie intégrante du groupe, il peut vivre avec d'autres membres du groupe qui sont ses semblables. C'est dans ce groupe que l'enfant va développer ses capacités, tout en renforçant sa participation sociale.

Ariel est facilement atteint lorsque ses camarades de classe disent qu'il « vit avec une vieille mère ». Il est fragilisé face aux agressions extérieures, c'est-à-dire celles de ses camarades de classe. Sa capacité à faire face aux attaques de ceux-ci s'exprime par des bagarres. Ces bagarres deviennent chez lui un mécanisme de défense et il manifeste son mécontentement face à sa situation et se désinvestit de son groupe d'amis. Ces avec qui il « jouait comme tous les enfants ». D'après Enriquez (1987), cet enfant fixe la séparation en agressivité.

Il est question chez l'enfant orphelin d'après Dekens (2007, paragr. 17), d'une consolidation des capacités personnelles, lui permettant davantage d'affronter le risque (« empowerment »). L'enfant n'a pas encore suffisamment intériorisé les valeurs sociales, raison pour laquelle il résout des conflits par la bagarre. Son mode d'expression auprès de ses camarades est la violence. Il extériorise sa douleur en étant violent. Se sentant différent de ses camarades de classe qui disent qu'il vit avec une vieille mère, il s'isole. Il fait preuve d'une auto-exclusion. Il devient nécessaire de la part des professionnels de l'éducation selon Gagnon et al., (2011), de « contrer la solitude » chez les enfants orphelins. Dans une individualisation de la relation entre enfants et les professionnels de l'éducation, il est question d'après Gagnon et al., (2011, p.96),

de connaître la personne, de l'écouter et de la faire parler, d'être attentif à ses demandes, de ne rien lui imposer, de s'adapter à sa condition physique, et aussi à sa situation familiale, ce qui implique soit s'effacer

en présence de la famille, soit se faire présent dans le cas d'absence de proches.

Concernant les centres d'intérêt des enfants orphelins, on peut relever chez Ange la lecture lorsqu'elle dit « quand je pense trop à papa, pour oublier un peu je me mets à lire ». Selon Julier-Costes et al., (2020, p. 42), l'orphelin « sommé » de sa situation, veut faire quelque chose en donnant un sens à cet événement. La lecture est pour cet enfant ce qui lui permet de ne plus trop penser aux événements qu'elle a vécu et qui continuent d'entacher son quotidien. Il y a chez Ange une reconnaissance de ses centres d'intérêt par la directrice quand elle dit « Bombo me demande de beaucoup lire ». En demandant à l'enfant de beaucoup lire, l'éducatrice l'aide à « contrer la solitude » puisque Ange s'adonne à la lecture de peur que la solitude ne l'envahisse. Les professionnels soutiennent l'orphelin et l'aide selon Gagnon et al., (2011), « à traverser une période difficile et à réussir sa scolarisation malgré ses problèmes ». Cette attitude des professionnels permet la construction des compétences des orphelins. Dans sa détresse, l'enfant découvre des capacités intellectuelles latentes qui étaient jusque-là méconnues.

5.2.3. Du recadrage aux capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

Tout au long de l'expérience de l'enfant du « vivre avec », l'éducateur constitue un relai qu'il utilise dans sa recherche de valeurs pour guider ses conduites et donner sens à sa vie. Face à l'enfant, il convient pour les éducateurs de le contrôler, de prendre une certaine distance face à ses émotions et être capable d'objectiver. Le milieu développe d'après Gendreau (1978), des actions en vue de permettre à l'enfant de vivre des situations harmonieuses et de découvrir les facettes de la vie qu'il n'a pas eu l'opportunité d'expérimenter. L'enfant peut aussi avoir accès à des aspects de lui-même dont il ignorait l'existence ou que la réalité humaine avait bloqués. L'éducateur dans son milieu aide le jeune à bâtir un nouveau réseau de moyens personnels qui va aider les enfants à se réaliser. Il peut également favoriser des occasions de corriger et de construire un ensemble de schèmes de conduite qui permettent au jeune de participer activement à la structure sociale dans laquelle il évolue.

Au regard des données théoriques et empiriques, on constate qu'il y a nuance. D'abord réajuster les projets de l'enfant afin de favoriser des occasions de correction et de construction de schèmes de conduite qui lui permettent de participer efficacement à la structure sociale. Ensuite la stigmatisation et bâtir un nouveau réseau de moyens personnels qui va aider les

enfants à se réaliser en vue d'une ouverture aux autres et un développement des capacités des enfants. Enfin la colère. Pour ce qui est de réajuster les projets des enfants orphelins, on note que les professionnels de l'éducation accompagnent les orphelins afin qu'ils élargissent leur horizon de possibilités. Lucie s'exprime à ce propos « Bombo m'a dit qu'avant d'arriver en seconde si je n'ai pas de bonnes notes en matières scientifiques, on va voir comment faire ».

C'est en fonction des performances scolaires des orphelins que les professionnels de l'éducation les aident à s'orienter. Cette orientation va se faire chez Lucie lorsqu'elle va être en classe de seconde, vu son désir de devenir un jour médecin. L'intervention des professionnels permet comme l'apprend De Robertis (2018), d'élargir l'horizon de possibilités des enfants, d'élargir leurs cadres de vie et de références et de leur permettre l'accès à de nouvelles expériences qui les enrichissent et leur apportent de la joie. Puisque les professionnels de l'éducation ont à faire à des enfants sous-équipées pour ce qui est de leur adaptation sociale et enfermées sur eux-mêmes, dit De Robertis, les professionnels interviennent de façon à mobiliser et stimuler ceux-ci afin qu'ils profitent de l'accompagnement offert.

Le projet devrait être adapté à l'enfant, à ses aspirations, goûts et habilités. Pour cette raison, l'enfant devrait « être acteur de son projet », ce qui suppose qu'il soit autonome (Gagnon et al., p.104). Les enfants orphelins étant autonome, les professionnels de l'éducation les amènent à suivre une certaine direction. Les professionnels de l'éducation offrent aux orphelins de nouvelles possibilités pour se réaliser. À ce propos, Ariel déclare : « Bombo m'a dit qu'elle va m'inscrire au cours de répétitions pour que je puisse améliorer mes performances scolaires ». Cette proposition d'une nouvelle manière de travailler est une façon pour l'éducatrice d'aider l'enfant à se développer aisément puis à accomplir ses projets. Apporter de nouvelles solutions à l'enfant contribue à secouer ses habitudes pour explorer de nouveaux moyens d'apprendre.

Concernant la stigmatisation, Goffman dans Fortin et Fayard (2012), nous enseigne que la stigmatisation est « un processus dynamique de dévaluation qui discrédite significativement un individu aux yeux des autres ». Lucie apparaît auprès de certains de ses frères comme occupant une position inférieure lorsqu'ils l'appellent « orphelin ». Cohabitant avec d'autres catégories sociales qui l'appellent « orphelin », le psychisme de l'enfant peut être mis à nu. D'après Fierdepied et al., (2012), la stigmatisation n'est pas « l'élément qui va faire effraction dans le psychisme des sujets, mais sera d'autant plus fortement ressentie que le psychisme est mis à nu, à vif, exposé ». Lucie étant la seule "orpheline absolue" (Valet cité dans Clerc et al., 2021) au sein de l'institution, elle est stigmatisée par ses frères.

D'autres enfants avec qui elle vit considèrent leur situation d'« orphelin exclusif » et d'enfants abandonnés de la rue meilleure que la sienne. Le stigmatisme chez elle est invisible, mais elle ne peut contrôler l'information à propos de celui-ci puisque, vivant dans le même cadre de vie que ses frères, chacun des enfants connaît le statut de l'autre. Tel n'est pas le cas dans la sphère extrafamilial (école) où étant « discréditable » au sens de Goffman dans Fortin et Fayard (2012, p.12), elle a le contrôle de l'information. Elle s'exprime en ces termes « personne à l'école ne sait que je suis orpheline ». L'enfant voulant être considéré à sa juste valeur vit son « appartenance dans la honte des origines » (Bouamara, 2017), puisqu'au sein du cadre scolaire elle refuse de « perdre la face » ou alors de subir une humiliation auprès de ses amis et camarades de classe.

La dévalorisation donc elle craint est selon Fortin et Fayard (2012), associée au sentiment d'être incapable de jouer un rôle social identique à celui des autres, étant donné son stigmatisme. Étant bien vu par les autres élèves de sa classe, voire de l'école car elle aime attirer l'attention sur elle, l'enfant ne veut pas perdre cette image qu'on a d'elle. Estimé par ceux-ci, Lucie va accroître ses capacités à l'action. Les professionnels de l'éducation au sein de l'orphelinat récusent la stigmatisation et la marginalisation. Ils agissent auprès des orphelins comme l'apprend Danhondo (2017, paragr. 19) à savoir, « être protégé contre la stigmatisation et la marginalisation ». L'éducatrice fait des réprimandes aux frères de Lucie qui l'appellent « orphelin ». Elle veut qu'au sein de l'environnement familial, chaque enfant se sente bien, accepté et soutenu lorsqu'elle dit « qu'on ne parle pas comme ça entre frères ».

Les professionnels de l'éducation accompagnent les enfants orphelins au sens de Gagnon et al., (2011), à sortir de la marginalité ou de l'exclusion et avoir une attitude ou des activités conformes aux normes sociales. L'éducatrice de l'orphelinat met en œuvre ce que Enriquez (1987) appelle le fameux « aimez-vous les uns les autres », « aimez-vous autant que je vous aime ». Face à la stigmatisation de Lucie par ses frères de la maison d'accueil, l'éducatrice est intervenue en leur faisant savoir que la famille est sacrée, la mort fait partie de la vie et appeler l'autre « orphelin » est péjoratif. Cette façon de vivre de l'institution « sous le modèle communautaire » tend d'après Enriquez, à empêcher les tensions, voire à les immobiliser autant que possible.

Selon Baroud dans Clerc et al., (2021, p.106) « être nommé orphelin renvoie pour beaucoup à une image repoussoir ». Lucie ne veut pas de la pitié à son égard de la part de ses camarades. Elle cache cette identité d'orpheline et se fond dans la masse. Elle désire se faire

une place dans le groupe scolaire sans que ne soit mis en avant ce statut d'enfant orphelin. Elle redoute que ses amis, camarades et enseignants ne la regarde d'une certaine manière. Voulant s'épanouir dans le milieu scolaire et s'acclimater aux différentes personnes qu'elle côtoie à l'école, l'enfant cache la vérité sur sa situation, ne veut pas perdre l'estime que les autres ont d'elle. L'enfant désire être comme les autres. Son désir est celui de « se sentir encore normal » selon Clerc et al., (2021, p. 105).

Le besoin de se « sentir encore normal » est au sens de Clerc et al., (2021), complexe puisqu'il consiste en l'incertitude d'un souhait de l'orphelin d'être considéré comme « normal » d'une part, et, d'autre part, celui d'être reconnu dans d'autres circonstances comme différent des autres. L'estime de soi chez cet enfant orphelin se construit en référence au regard de son groupe social. Selon André (2005, p.27), cette estime est « avant tout le reflet du sentiment de popularité et d'approbation par autrui ». Celle-ci s'apparente chez l'enfant à ce que André appelle le « sociomètre », c'est-à-dire que l'estime de soi de l'enfant est étroitement liée aux expériences subjectives d'acceptation ou de rejet par autrui.

L'ouverture aux autres et le développement des capacités des enfants orphelins à accueillir la nouveauté amènent à comprendre que les professionnels de l'éducation auprès des enfants mènent des interventions d'ouverture aux autres. L'éducatrice de l'orphelinat s'exprime à ce sujet en disant « je les laisse jouer et rencontrer d'autres enfants parce que je sais que ce n'est pas facile pour eux. Ils sont encore si petit et doivent vivre une telle souffrance ». L'éducatrice accompagne les orphelins et leur permet de s'intéresser à leurs pairs, et d'inclure un groupe.

Elle se soucie d'eux, de la situation qu'il traverse et stimule les capacités des orphelins en vue de leur adaptation scolaire et sociale. Les professionnels accompagnent au quotidien les enfants orphelins et jouent auprès d'eux le rôle d'« adulte médiateur » au sens de Rasse (2020), puisqu'ils les aident à comprendre et à communiquer. Le but ici est que les enfants soient capables d'interagir de manière harmonieuse avec les autres enfants, tout en soutenant la construction de leur individuation. Les professionnels de l'éducation cheminent donc avec les enfants sur le chemin de la socialisation.

D'après De Robertis (2018), les professionnels de l'éducation devraient stimuler l'enfant, l'amener à participer activement, être partie prenante de la vie sociale et être reconnue par les pairs. Par sa participation au groupe sociaux, il renforce et valorise son image de soi, permet l'éclosion des capacités et dynamismes nouveaux. Au quotidien, alors que les

professionnels de l'éducation stimulent les enfants orphelins à faire partie intégrante des groupes sociaux, cheminent avec eux et même vont où ils vont, Ariel n'est pas prêt à faire cette ouverture aux autres, plus précisément cette ouverture à la sphère extrafamiliale. Bien qu'ils donnent la possibilité aux orphelins de côtoyer d'autres enfants, il est difficile pour Ariel de se livrer aux autres, de faire cette ouverture aux autres, source d'exploration et de découverte de son environnement.

La difficulté de s'ouvrir aux autres chez l'enfant peut être due aux multiples abandons qu'il a vécu. D'abord le décès de son papa et ensuite sa séparation avec sa maman et ses frères et sœurs. Après ces abandons, on peut dire qu'il craint de faire confiance en s'attachant aux autres et qu'on le déçoit encore. Le sentiment que Ariel a des défaites de son enfance crée chez lui ce que Bouamara (2017) appelle un « crypte », des blocages. La faute de tous ses problèmes est comme nous l'apprend Lesage (2014, p.135), ramener à son enfance. L'attitude de Ariel qui s'ouvre aux membres de sa famille et du jour au lendemain dit qu'il n'a plus d'amis dans l'environnement scolaire ou se ferme aux autres, évoque ce que Rebughini et Santoro dans Ramos (2011, p.19) nomme le « familialisme négatif ».

Il est question chez l'enfant d'après eux de « l'enfermement d'un individu dans son espace familial privé et le manque d'intérêt pour tout ce qui se passe dans la société ou qui ne concerne pas ou ne touche pas de près les intérêts de sa propre famille ». Il a pour habitude de rentrer des classes avec son voisin de banc, d'emprunter son livre quand il y a un devoir à faire mais ne le considère pas comme son ami. Cette relation qu'il entretient avec cet enfant peut être considéré comme un premier pas pour accueillir les autres dans son cercle d'amitié ou de camarade. N'ayant pas établi des liens sociaux positifs avec ses camarades de classe en vue de son adaptation à l'école comme nous l'apprend Fonkoua (2005), Ariel participe à la classe. Il s'est désolidarisé de ses camarades de classe car ceux-ci d'après lui constitue un obstacle à ses apprentissages. Ariel dit ce qui suit

en classe quand le professeur était en train d'expliquer le cours, mes camarades de classe causaient, ce qui me dérangeait toujours. Je n'avais que de faibles notes, la sous-moyenne. J'ai donc décidé de ne plus jouer avec eux. Etant seul dans mon coin, ils ne me dérangent plus et je peux mieux comprendre ce que dit le professeur.

L'enfant décide de ne plus jouer avec ses camarades de classe et de se concentrer sur ses études. Le faisant, il choisit une attitude positive pour l'apprentissage qu'il considère comme porte d'entrer dans une faculté de médecine puisque aspirant à devenir médecin. Afin de « tenir », d'« avancer » et à reprendre la main sur sa vie (Daigle, 2019), l'enfant adopte comme stratégie d'adaptation envers ses camarades de classe qui l'empêche d'être attentif pendant les leçons de classe, l'évitement. Ce qui lui permet de s'adapter à son environnement.

Cette stratégie axée sur la résolution de problème d'après Smith et Brodzinsky dans Daigle (2019, p.43), favorisent l'intégration sociale. Selon Julier-Costes et al., (2020), la méfiance comme forme adaptative amène l'enfant à se mettre à l'écart. Cette stratégie de survie est celle préconisée par l'enfant dans son établissement scolaire. Avec ses enseignants la relation est différente. Il dit de ceux-ci d'« être gentils et très sévères quand les élèves troublent, bavardent beaucoup en classe ». Il ne bavarde pas en salle de classe parce qu'il ne veut pas être puni. C'est cette stratégie qui à l'école rend la vie possible à l'enfant.

Il devient question que l'enfant orphelin d'une part, incorpore des éléments nouveaux et extérieurs à lui, et, d'autre part, que les professionnels de l'éducation modifient chez lui des comportements qui existent déjà afin qu'il soit capable d'être adaptés aux exigences de la situation (Piaget, 1967). L'intervention des professionnels de l'éducation va dans ce sens. Dans leur intervention auprès des enfants, ils renforcent leurs capacités d'ouverture aux autres afin qu'ils puissent s'adapter. Ils laissent les enfants orphelins jouer avec les autres enfants, preuve qu'ils les laisse s'épanouir. Leur participation au groupe est source de changement, favorisant une image de soi plus valorisée. Cet épanouissement s'observe chez Ange et Lucie à travers la relation qu'elles entretiennent avec leurs amis au quartier et à l'école, plus précisément lors des jeux.

Les professionnels de l'éducation donnent l'occasion aux enfants de se lier à eux en tant que parents d'abord, ensuite à leurs frères et sœurs et enfin à des amis, camarades de classe, voire aux pairs. Ils jouent selon De Robertis (2018, p.194), « un rôle de facilitateur » et stimulent et motivent les enfants orphelins afin qu'ils fassent l'expérience de nouvelles formes de vie sociale. Ils agrandissent le cadre relationnel des enfants et permettent toutefois à ceux-ci de communiquer avec les autres. La capacité de Ange à percevoir le monde peut être un pas pour s'ouvrir aux autres, pour faire son deuil. Elle est réceptive à la nouveauté. Le fait pour Ange de dire « j'aime aussi jouer avec les autres enfants » fait comprendre qu'en plus de développer de nouvelles idées, elle est aussi ouverte aux autres.

Les enfants orphelins ayant des habilités à accueillir la nouveauté, on peut dire qu'il y a chez eux ce que Ramos (2011) nomme « la capacité de l'individu de se reconnaître lui-même dans ses œuvres et dans ses projets, de coopérer au pilotage de son propre développement, de découvrir en celui-ci une exigence de sa propre réalisation ». Ariel se reconnaît dans le porte-clés qu'il a eu à fabriquer pour l'examen d'une des séquences à l'école. L'éducateur au sein de l'environnement scolaire est celui qui lui a donné cette opportunité en leur demandant de fabriquer des objets quelconques pour l'évaluation du Travail Manuel (TM). Mettant en œuvre sa créativité, son savoir-faire, on peut dire que Ariel a des qualités et des caractéristiques propres pour pouvoir s'ajuster à l'environnement scolaire et changer sa situation. Il est ouvert et participe aux activités proposées par les enseignants à l'école.

Au sein de l'orphelinat, considéré comme « famille association » selon Ramos (2011, p.18), le style d'éducation est le « style contractualiste », qui définit l'intérêt que les professionnels de l'éducation accordent à l'autonomie, à l'imagination et à la créativité de l'enfant. Lucie développe sa créativité à travers les jeux. Elle s'exprime à ce propos « les jeux nouveaux sont plus intéressants ». À travers l'autonomie et une stimulation de leur créativité par les professionnels de l'éducation, les enfants orphelins parviennent à se mettre en harmonie avec leur environnement. À partir des capacités créatrices des enfants orphelins, on peut dire que les éducateurs ont initié chacun d'eux au processus de « différenciation du soi » (Bowen cité dans Meynckens-Fourez, p.32), qui est un « processus de croissance personnelle ». Celui-ci les amène au sein du groupe d'appartenance à s'identifier en tant que « je ». Chaque enfant orphelin ici s'identifie par son originalité, son habileté à créer quelque chose de nouveau. Ariel dit

Avant quand j'étudiais mes leçons, je ne cherchais pas à mémoriser et j'avais de mauvaises notes. Monsieur X m'a dit de changer ma manière d'apprendre. Pour changer tout ça, j'ai essayé de lire et, sans regarder la réponse dans le cahier, je répète plusieurs fois pour mieux mémoriser. En science par exemple j'avais eu la note de 8/20. À la séquence suivante, j'ai pu avoir 11/20.

Le changement de la façon d'étudier de l'enfant s'ancre dans ce qu'il est profondément. Son éducateur lui a demandé de changer sa manière d'apprendre car trouvant celle qu'il utilise peu appropriée. Les enfants ayant des aptitudes à créer la nouveauté au sein de leur groupe

d'appartenance, on peut dire que le processus de différenciation chez eux implique de sortir de la « masse du moi institutionnel indifférencié » (Benoît cité dans Meynckens-Fourez, 2017, p.33). L'indifférenciation est ce qui au sein de l'institution crée des sous-groupes qui, s'enkystant et rompant le dialogue, absorbe-le « je ». Il est question pour les professionnels de l'éducation en inculquant aux enfants des règles et des valeurs, d'« éviter le tu ou le vous accusateur » Meynckens-Fourez (2017).

Monsieur X au sein de la maison d'accueil lorsqu'il dit « on les réoriente pour les mettre sur le droit chemin » met un accent particulier sur les valeurs de « respect et de confiance ». Ce qui les amène à tenir compte de l'enfant orphelin, toutefois en lui permettant d'être soi-même quel que soit le contexte. L'accompagnement de l'enfant à se remettre en cause devrait être fait par toutes les parties constituantes de l'institution. On peut donc dire qu'au sein de l'institution, le mouvement éducatif se structure autour des règles, des valeurs, voire d'un modèle normatif.

5.3. PERSPECTIVES THÉORIQUES, ÉDUCATIVES ET PROFESSIONNELLES

Au début de ce travail de recherche, on a eu à formuler des hypothèses qui nous ont servi de fil conducteur tout au long de l'étude. A ce niveau de notre travail, on peut dire que la plupart des prédictions ou des propositions de recherche qu'on a eu à formuler sont conformes aux éléments théoriques. La prise en compte de ces résultats permet de dégager des perspectives tant théoriques, éducatives que professionnelles de cette recherche.

5.3.1. Perspectives théoriques

Les trois niveaux d'expressions des techniques d'intervention psychoéducatives tirés du cadre théorique de cette recherche sont la sensibilisation, le soutien et le recadrage. Le soutien et le recadrage sont plus marqués. Plus précisément la sensibilisation comme facteur associé aux techniques d'intervention psychoéducatives rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution (**HR1**) ; le soutien comme facteur associé aux techniques d'intervention psychoéducatives rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution (**HR2**) ; le recadrage comme facteur associé aux techniques d'intervention psychoéducatives rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution (**HR3**).

La sensibilisation a permis aux professionnels de l'éducation durant l'interaction d'informer et de conscientiser les enfants orphelins qui, a priori n'ont pas été particulièrement sensibles et réceptifs soit au cadre, soit à leur situation. Selon Gendreau et al., (2001), la sensibilisation conduit à sensibiliser l'enfant sur sa situation, à créer un climat propice et à

mettre un mot sur le vécu (explicitation du vécu). Les professionnels de l'éducation en tant qu'animateur du milieu sont appelés via leurs compétences, à accompagner l'enfant à construire son propre système de valeur. Par l'intermédiaire de leurs différents savoirs, ils utilisent le milieu de vie de l'enfant en le structurant et en l'organisant. Le faisant, il crée une atmosphère de bien-être et un milieu sécurisant où en conservant son intégrité, ils laissent le jeune exprimer ce qu'il vit dans la situation d'interaction et mobilise l'énergie nécessaire pour l'utiliser à son profit afin de retrouver un état de bien-être.

Loin de surveiller et de contrôler le jeune, l'éducateur cherche à comprendre ce qu'il vit, tout autant que ce qu'il lui fait vivre. Ainsi, il convient que l'éducateur amène l'enfant à prendre conscience de la réalité extérieure et intérieure. Le savoir-être de l'éducateur se traduit à travers certains « schèmes relationnels » à l'instar de la confiance et la disponibilité où l'éducateur, acceptant de répondre d'abord aux besoins du jeune, favorise chez celui-ci une certaine ouverture, le rendant capable d'accepter de partager avec lui un moment de son vécu.

Avec la confiance, Gendreau et al., (2001) nous apprend que la confiance de l'éducateur étant le point d'appui de la confiance du jeune, celui-ci devrait se fier davantage à lui-même, en sa capacité de mieux choisir, avec l'aide appropriée, les moyens offerts par l'éducateur et les autres. Gendreau et al., aborde l'intervention dans le milieu sous un angle plus individualisé, celui de la relation éducative. Cette relation qui met à l'œuvre l'éducateur et le jeune, « se construit par des attitudes de considération et de disponibilité, certes, mais aussi par des interactions centrées sur les repas, le repos, la participation à des activités communes, la présence de qualité, l'accueil et l'accompagnement régulier » (Gendreau et al., 2001).

Le terrain renseigne que les moments d'échange organisés par les éducateurs dans l'institution (orphelinat) semblent participés à la démarche individuelle de l'intervention puisque ces échanges se font en tête à tête entre l'éducatrice et chacun des enfants orphelins. Selon les auteurs, cette relation est à distinguer de la relation dyadique entre un thérapeute et son patient. Le jeune est saisi dans cette perspective comme un « être global », qui se développe par rapport à lui-même, par rapport aux autres et par rapport au savoir-faire dans le réel. Le savoir-être de l'éducatrice se déploie pendant ces moments où, chacun des enfants orphelins en partageant avec elle son vécu, son histoire familiale, elle leur assure une présence chaleureuse et dynamique, participe à l'action lorsqu'elle les écoute, les calme, les rassure et partage avec eux des moments de convivialité.

Les professionnels de l'éducation étant chaleureux, les orphelins peuvent compter sur eux. On peut dire qu'à travers leurs échanges, loin de surveiller et contrôler les enfants, les

professionnels de l'éducation cherchent à comprendre non seulement ce que chacun des enfants vit, mais aussi ce qu'ils leur font vivre. Au quotidien, les professionnels de l'éducation amènent les enfants orphelins à réagir à leur situation et s'informent sur cette situation. Amener les enfants à leur raconter leur vécu est une manière pour eux de développer leurs habiletés sociales. Il y a donc au sein de l'institution selon Jodelet (1997), effectivement une interaction entre les acteurs sociaux. Que ce soit dans le cadre d'une relation chaleureuse ou de conflit selon l'auteure, les membres de la communauté comptent tous les uns sur les autres pour faire face à certaines situations. En raison de cette solidarité et de l'affiliation sociale des enfants orphelins, ils ont pu partager, nouer des liens avec leurs amis, camarades de classe et enseignants.

Au sein de l'institution, certains éléments du climat propice sont pris en compte par les professionnels de l'éducation et pas d'autres. Ce qui fait que certains orphelins, Ariel plus précisément, souffre au sein de l'institution de sentiment d'abandon et de l'indisponibilité d'un ou des professionnels de l'éducation à son égard. Les professionnels de l'éducation ont su développer chez certains enfants orphelins qu'ils accompagnent le sentiment de sécurité et de confiance puisque la relation qu'ils ont établis avec les professionnels de l'éducation est telle qu'ils se confient à eux et peuvent compter sur eux. Ces enfants orphelins d'une manière ou d'une autre, peuvent compter sur un réseau communautaire qui ouvre la voie au changement et les aide à tirer profil de cet écosystème en développant leurs capacités.

Dans l'ensemble et comme nous l'apprend la théorie, les interactions au sein de l'orphelinat sont aussi centrées sur les repas puisque les enfants sont nourris, reçoivent de l'argent pour le goûter, de l'argent pour les épreuves à l'école. On peut dire que l'intervention des professionnels de l'éducation auprès des enfants orphelins a suscité au sens de Gendreau et al., (2001) un climat favorable au bien-être fondamental et au fonctionnement harmonieux de ceux-ci. Tous ces éléments offerts aux enfants au sein de l'orphelinat, contribuent à créer en eux une base sécurisante et un certain état de bien-être. Les professionnels de l'éducation comme le fait comprendre le modèle structural, ont usé dans leur interaction avec les enfants de moyens de prise de conscience de la réalité tant extérieure qu'intérieure. C'est-à-dire qu'ils ont mis en œuvre tout ce qui peut rendre les enfants orphelins capable de s'adapter harmonieusement à différentes facettes de la réalité. Les enfants se sentent en sécurité et en confiance car pouvant mobiliser l'énergie nécessaire pour l'utiliser à leur profil.

Les données du terrain étant conformes à la théorie, l'institution comme climat propice au vécu du décès d'un ou des parents des enfants orphelins présente des insuffisances. Le sentiment d'abandon chez Ariel peut s'exprimer comme une « déviation » (Gendreau et al.,

2001). Cette déviation s'exprime chez l'enfant orphelin par rapport à lui-même. L'enfant « n'est pas en accord avec son être » (Gendreau et al., (2001, p.70). Sa vision au sein de l'institution s'arrête à ce qui lui manque, ce que les personnes de son entourage ne lui ont pas apporté, mais qu'elles ont offert aux autres. L'indisponibilité de l'éducatrice à l'égard de Ariel va en contradiction avec le schème relationnel de disponibilité énoncé par les auteurs. Cette indisponibilité confirme selon Gendreau et al., (2001) que certains besoins des jeunes au sein du contexte de l'intervention ne sont pas encore cernés. Ce qui fait qu'on assiste à une non mise en place des conditions nécessaires pouvant permettre aux enfants orphelins de vivre de façon appropriée ce segment de vie (le décès d'un ou des deux parents).

Aussi, un aspect du terrain n'est pas vraiment explicite et met tous les sujets d'étude en quête de sens et donc en souffrance. Selon Gendreau et al., (2001), la souffrance des enfants n'est pas seulement celle d'un enfant à la recherche d'identité, devant s'assumer dans son unicité. Elle leur vient d'avoir épousé les difficultés insupportables de la souffrance de leur entourage. Cet aspect est celui de sensibiliser l'enfant sur sa situation, c'est-à-dire à l'amener à appréhender de nouvelles informations sur sa situation. Les éléments qui permettent aux professionnels de l'éducation de sensibiliser l'enfant sur sa situation sont difficilement saisissables par ceux-ci. Leur attitude en face des enfants orphelins donne l'impression qu'ils n'ont pas encore effectué le travail ou retour sur soi dont parle Gendreau et al., (2001).

Ce « travail sur soi » nécessite pour eux de ne pas être envahis par leurs émotions et être énormément attrister par la souffrance, la solitude et la mort. Aussi, ce travail importe pour les professionnels de l'éducation d'opter pour une distance professionnelle et connaître les enfants orphelins pour répondre à leurs demandes, besoins et désirs. D'après Jodelet (1997), par manque d'information ou de formation face à cet événement que les enfants vivent et l'incertitude qu'il crée, les professionnels de l'éducation fabriquent des représentations sociales pour maîtriser physiquement ou intellectuellement le monde, résoudre les problèmes qu'il pose et permettre l'ajustement des enfants orphelins à leur environnement et leur adhésion aux formes de pensée de la classe ou du groupe d'appartenance.

Face à cette situation du décès que vit les orphelins, la douleur, la peine et le tourment qu'elle peut engendrer chez eux met les professionnels de l'éducation mal à l'aise dès lors que les enfants sont à la quête d'information. Le silence au sein de l'institution face à cet événement qui apparait dans l'horizon social d'après Jodelet (1997), devient une vision unanime de la réalité du groupe. Pour l'auteur, cette vision devient pour les membres du groupe un fil conducteur des échanges et des actions quotidiennes. La relation entre les professionnels de

l'éducation et les orphelins n'est pas linéaire, elle est parsemée de crise. Les orphelins sont à la quête de sens. Mieux encore, on observe chez eux une crise identitaire. Ce qui fait qu'ils sont à la recherche de valeurs. D'après la théorie des ensembles structurel, le jeune est à la recherche de valeur quant à partir des interactions avec l'environnement, il n'a pas pu se construire de solides points de repères.

Ce qui peut amener à comprendre que de toutes les composantes de la structure d'ensemble défini par Gendreau (1978) et Gendreau et al., (2001), la composante « système d'évaluation et de reconnaissance » n'est pas prise en compte dans l'institution par les professionnels de l'éducation. Ce qui peut expliquer l'absence de ces aspects. Le système d'évaluation et de reconnaissance permet aux professionnels de l'éducation de mieux comprendre le jeune pour satisfaire à ses besoins et de se remettre en question. Cette remise en question consiste à se questionner, revoir ses méthodes, ses contenus et ses moyens d'intervention. L'éducatrice face aux enfants, suit une logique de protection de ceux-ci de la situation qu'il traverse, ce qui fait qu'elle garde le silence.

En voulant protéger les enfants orphelins du vécu douloureux du deuil, les professionnels de l'éducation n'ont pas tenu compte que « l'organisation et la désorganisation sont toujours au rendez-vous de la nature » Gendreau et al., (2001). La douleur et la peur de tourmenter les orphelins que les professionnels de l'éducation redoutent, constituent pour les auteurs, les difficultés normales qui sont au cœur même de la vie et que rencontre tout être humain. Le deuil en lui-même n'étant au sens de Hanus qu'une expérience humaine vécu par toute personne ayant perdu un être cher. Ainsi, les enfants orphelins devraient composer avec ces tiraillements inhérents à la vie car à travers eux, ces enfants en processus d'évolution peuvent accepter les inévitables frustrations de la vie et découvrir les joies de l'adaptation à la réalité sociale.

Face à « l'esprit de rejet » que manifeste certains orphelins au sein de l'institution, l'objectif premier des professionnels de l'éducation est de chercher à combler un besoin autre que celui exprimé par l'enfant. La reconnaissance est donc importante au sein de l'institution, en ce qu'elle permet d'une part, d'analyser, interpréter et apprécier avec une rigueur professionnelle les besoins et comportement du jeune, et, d'autre part, élaborer les manières de communiquer à l'enfant les résultats de cette appréciation pour qu'elles contribuent au progrès de sa démarche d'adaptation.

L'institution n'ayant pas mis en œuvre un système d'évaluation et de reconnaissance lui permettant de revoir ses méthodes et moyens d'intervention, on peut se rendre compte que sans

avoir amender ces moyens d'intervention, les professionnels de l'éducateurs se trouvent comme pris au « piège » face aux enfants orphelins. La directrice de l'orphelinat dit ce qui suit : « les enfants que tu vois là il faut toujours les surveiller. Ils restent là, silencieux et obéissant donnant l'impression que tout va bien mais un beau matin, tu ne comprends plus rien, ils sont méconnaissables ». La composante parent du jeune et éducateurs au sein de l'orphelinat ne constituent pas deux entités distinctes comme le fait comprendre Gendreau (1978) et Gendreau et al., (2001). Les deux entités sont confondues et chacun joue le rôle de l'autre. Les parents ou proches de l'enfant n'étant pas des co-animateurs de la démarche de celui-ci, on comprend qu'il n'y a pas suffisamment eu intériorisation par les enfants orphelins des acquis et expériences de leurs parents d'origine.

La seconde hypothèse (HR2) fait allusion au soutien qui est tirée du modèle théorique de l'étayage de Bruner. La théorie de l'étayage dit que les enfants ont besoin de vivre avec les autres, de s'instruire, de se préparer pour l'avenir, d'aimer et d'apprendre à affronter l'adversité. Le soutien consistant essentiellement pour l'éducateur à « prendre en mains », il est question que l'enfant soit l'objet de l'attention de l'éducateur qui, jouant une fonction de protection auprès de lui, contrôle chez lui la frustration. A travers les savoir-faire fondamentaux tel que diriger l'attention de l'enfant, l'éducateur assure auprès de lui une pléthore d'action à l'instar de la réduction du degré de liberté, des encouragements à agir. Par ces actions et dans un « processus d'étayage », l'éducateur permet à l'enfant de résoudre un problème, d'accomplir une tâche ou d'atteindre un objectif qui autrement ou sans son assistance, dépasserait ses capacités.

L'enfant ne pouvant s'adapter à tout, l'auteur fait comprendre que l'orientation de l'enfant pour l'avenir est un savoir-faire qui se cultive. De ce fait, l'éducateur devrait, afin d'ouvrir une voie pour l'avenir de celui-ci, revenir sur ce qu'il est et sur ce que sont ses limites. Aussi, n'étant pas un être qui au sens de Bruner (1983, p.103) se suffit à lui-même, il a besoin d'une personne pour y prendre soin. Pour ce faire, afin que l'enfant soit capable de suivre l'évolution du développement des savoir-faire, il devrait lui être assurés des relations sociales appropriées, le genre de soutien affectif, dont la présence est continuelle, mais en même temps tellement important que sans lui, il va être difficile pour l'enfant d'« avancer ». Au sens de l'auteur, cette manière d'agir auprès de l'enfant, loin de paraître comme une opposition au changement, prône plutôt un recours aux modes d'adaptation naturels de l'enfant. Ce qui amène à régler le problème que rencontre l'enfant en mettant l'accent selon Bruner (1983, p.258), au milieu familial d'abord et de pouvoir le dépasser par la suite.

Dans un processus d'accompagnement, de collaboration avec l'enfant, l'adulte qui agit en tant que « médiateur de la culture », sert aussi de support à l'enfant pendant l'apprentissage et de modèle en ce sens qu'ils dispensent l'affection nécessaire à l'enfant. A travers une évolution des relations interindividuelles entre l'enfant et les pairs, voire entre les membres du groupe auquel il appartient, on peut assister à un « relâchement de la pression sociale ». Ce relâchement du lien social permet l'installation de conduites nouvelles d'attention libre vis-à-vis d'autrui. On peut dire que l'accompagnement communautaire des jeunes nécessite qu'ils apprennent à pouvoir s'aider eux-mêmes et prennent conscience de leurs propres activités. Il s'agit pour les éducateurs selon Bruner (1983, p.256), de savoir comment ils peuvent à travers différentes formes d'éducation, à l'école ou en dehors, façonner un enfant à la fois adapté à la société, mais aussi, capable de changer cette société. La compétence suppose de ce fait l'action, la modification de l'environnement, ainsi que l'adaptation à cet environnement.

Les données de terrain renseignent qu'au sien de l'environnement familial, les professionnels de l'éducation jouent auprès des enfants orphelins un rôle de protection durant leur développement. Cette fonction de protection s'accompagne de celle de tutelle. En collaborant avec les enfants orphelins, les professionnels de l'éducation leur accordent le soutien affectif nécessaire. Aussi, en prenant soin des enfants, on peut dire que les professionnels de l'éducation en tant que « médiateur de la culture » selon Bruner (1983), servent de système de support aux enfants orphelins dans leur activités et donc au cours de l'apprentissage. Monsieur X dans l'orphelinat est celui-là qui accompagne les enfants lorsqu'ils ont des devoirs de mathématiques. Au sein du milieu familial, les professionnels de l'éducation accompagnent les enfants orphelins sur le plan scolaire à résoudre des problèmes qu'ils rencontrent.

D'après Jodelet (1997), ceux-ci au cours de l'interaction avec les orphelins servent d'appui et à travers leur intervention, les enfants assimilent des connaissances. Outre l'accompagnement aux devoirs pris en compte au sein de l'institution, les professionnels de l'éducation sont conscients que les enfants orphelins ont besoin de s'instruire. Ce qui fait qu'au sein de l'orphelinat, leur ait accordé une scolarisation appropriée afin de favoriser leur adaptation scolaire. A travers différentes formes d'éducation, à l'école ou en dehors de l'école, les professionnels de l'éducation ont pu produire des enfants à la fois adaptés à la société et également en mesure de changer cette société (Bruner, 1983). D'ailleurs, au quotidien, on peut observer un engagement des orphelins dans leur apprentissage et une participation aux activités de la classe.

L'intervention des professionnels de l'éducation a permis au sens de Jodelet (1997), d'engager l'appartenance sociale des enfants, avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expérience, de pratiques, inculqués socialement ou transmis par la communication sociale qui y est liée. Les professionnels de l'éducation sont proches de certains enfants affectivement ce qui leur permet d'« avancer ». Ariel souffre du manque d'attention. Les professionnels de l'éducation s'occupent des enfants orphelins, de leurs frais scolaires et médicaux. Par ce « prendre soin », les enfants ont appris à aimer leur semblable et à être aimés. Comme nous enseigne Jodelet (1997), à travers les interactions sociales au sein de l'institution, les professionnels de l'éducation aident les enfants orphelins à donner du sens à eux-mêmes, aux autres et au monde qui les entoure.

Les relations interindividuelles constituent chez les enfants orphelins ce qui leur permet de partager leur savoir avec leur semblable et de s'adapter au cadre scolaire. A l'école, les enfants orphelins ont des amis et camarades de classe avec qui ils partagent leur quotidien. Leur assistance mutuelle est telle qu'on peut observer chez eux une confiance en soi. Ce qui amène à comprendre d'après Bruner (1983), que les savoir-faire affectifs non déterminés n'ont pas été négligés par les professionnels de l'éducation pendant leur intervention auprès des orphelins. L'action des professionnels de l'éducation dans l'interaction concourt donc à un véritable étayage de l'activité en ce sens qu'ils encouragent les enfants à agir et réduit leur degré de liberté.

Les enfants orphelins au sein de l'institution ont acquis des habiletés interpersonnelles qui les aident à se lier aux autres et à relâcher la pression sociale. Les enfants ont le soutien de bon nombre des membres de leur réseau social. Cet élan de relâchement du lien social a permis au sein de l'institution, l'installation de conduites nouvelles d'attention libre vis-à-vis des autres. Le soutien accordé par les professionnels de l'éducation aux enfants orphelins consiste alors à les « prendre en mains ». Le faisant, l'enfant devient l'objet de l'attention des professionnels de l'éducation. Etant l'objet de l'attention de ceux-ci, Ange particulièrement a pu s'identifier à son éducatrice de l'orphelinat qui lui sert de modèle. L'enfant manifeste le désir de suivre la voie de l'enseignement comme sa maman adoptive. En tant que modèle chez l'enfant, l'éducatrice devient « un puissant moyen de transmission des comportements fortement structurés » (Bruner, 1983) et dispense à l'enfant l'affection nécessaire

Dans les interactions sociales entre professionnels de l'éducation et les enfants orphelins, ceux-ci ont appris à être autonome. Lorsque les professionnels vaquent à d'autres occupations, les enfants orphelins peuvent apprendre seul. Ces enfants ont été initiés aux tâches

domestiques dès le bas âge. Ils ont développé des capacités leur permettant de pouvoir s'aider eux-mêmes. Si ces enfants sont capables d'apprendre seul sans le soutien d'un adulte, ce qu'ils ont pris conscience de leurs propres activités. Ils peuvent donc résoudre un problème seul et recevoir assistance en cas de difficultés d'apprentissage. A partir de ce que leur apporte leur environnement, ils s'instruisent, sont préparés pour l'avenir et font des projections positives pour l'avenir.

Les enfants orphelins pensent réussir leur scolarité afin d'améliorer leur vie car il leur est ouvert une voie pour l'avenir. Leurs capacités à se projeter dans l'avenir atteste de l'effectivité de l'accompagnement éducatif par les professionnels de l'éducation. Les professionnels ont pu enrôler les enfants orphelins car on observe leur adhésion au groupe scolaire. L'accompagnement des éducateurs est résolument tourné vers l'avenir et ils ont su susciter l'intérêt des enfants. A travers l'instruction, leurs capacités à apprendre sous des adultes de tutelle dont l'attention est régulatrice de relations sociales, les enfants orphelins sont investis du désir d'affronter l'adversité afin de réaliser leur rêve. On peut dire que les manières d'agir des professionnels de l'éducation dans leurs interactions sociales avec les enfants orphelins est source de changement. Mieux encore, au sein de l'institution, ils ont développé des modes d'adaptation naturels de l'enfant, voire les capacités d'adaptation scolaire des enfants orphelins.

Le cadre théorique qui veut que l'éducateur ouvre chez l'enfant une voie pour l'avenir et soit un véritable étayage de son activité, corrobore les données de terrain. Mais certains aspects liés au soutien affectif à savoir, accorder une attention particulière à l'enfant et au soutien social, se sentir à sa place, ne sont pas suffisamment pris en compte au sein de l'institution. Ce qui fait que Ariel plus précisément souffre de manque d'attention et on observe chez les enfants orphelins d'une manière générale le repli sur soi. La présence de ces deux éléments à risque chez le sujet en deuil peut s'expliquer selon Bruner (1983), par l'absence d'une mise en place d'un système complet d'aide à l'enfance au sein de l'institution. Ce système ne remplace pas la famille ou les professionnels de l'éducation, mais sert de soutien. Afin d'apprêter de façon harmonieuse les enfants orphelins pour l'avenir, il convient selon Bruner (1983), de mettre sur pied l'assistance aux familles, pour que la famille nucléaire, soit définitivement pénétrée par les forces d'une communauté vivante.

La troisième hypothèse (HR3) a été tirée de la théorie des ensembles structurel. Voici ce que dit la théorie. En tant que relai, l'éducateur guide les conduites des enfants et donne sens à leur projet de vie. Il les accompagne à relativiser un désespoir et à consolider leurs balbutiements comportementaux et leurs acquis nouveaux. Le jeune que l'éducateur

accompagne « éprouve des satisfactions fondamentales à être, à se découvrir et à s'apprécier » (Gendreau et al., 2001, 77). Cette découverte de lui-même et la façon de se réaliser passe par ses attitudes, ses contacts, ses relations et les satisfactions qu'il en ressent. Il convient de ce fait que l'éducateur en interaction avec l'enfant favorise chez lui la découverte de ce sentiment de plénitude, de bien-être fondamental d'être en harmonie avec soi et avec les autres, d'être adéquat et producteur pour la société. A travers les normes du milieu qui influencent la manière avec laquelle les acteurs jouent leur rôle, les éducateurs mettent aussi en œuvre des valeurs et les règles de conduite que l'institution estime adaptées au respect de sa mission et de ses objectifs

D'après Gendreau et al., (2001, p.47), il est question dans l'interaction « de vivre des interactions qui favorisent et stimulent l'établissement de liens relationnels entre éducateur et le sujet, entre le sujet et ses pairs, entre l'éducateur et le groupe ». L'originalité du jeune, sa créativité passe par le milieu institutionnel qui l'aide à trouver des occasions de s'exercer et de s'affirmer. Ce milieu qui assure à l'enfant une scolarisation appropriées, suscite sa socialisation afin qu'il ne soit plus centré sur lui-même, mais s'ouvre à la réalité extérieure. Cette scolarisation appropriée est un moyen fondamental pour favoriser l'adaptation de l'enfant. L'adaptation dont elle favorise n'est alors possible que si l'enfant participe lui-même à la démarche, participe aux activités qui, étant occasion d'apprentissage, vise à améliorer ses habilités, mais surtout ses conduites, ses manières de s'adapter, son estime de soi et des autres.

Avec les échecs fréquents et les expériences désastreuses qui jalonnent le parcours des enfants, ceux-ci devraient être recadrer par les éducateurs qui les aident à se confirmer dans leurs forces, d'être « capable d'apprivoiser leur passé, leur présent et leur avenir » (Gendreau, 1978). Par divers moyens, les éducateurs cherchent à amener le jeune à participer activement à la réalité quotidienne des autres ou du groupe. Il le recadre pour qu'il améliore ses rapports avec les acteurs et modifie la signification qu'il donne à la situation. L'éducateur peut donc face à l'enfant avoir un éclairage différent de sa vision des choses. A travers l'empathie qui constitue l'un de ses savoir-être, l'éducateur est capable sans confondre ses propres émotions et pensées à ceux du jeune, de se mettre à sa place, d'accueillir les sentiments de celui-ci de façon positive. Sans être envahi, il est capable de se recentrer sur ce qui se passe en lui et dans le contexte, et d'objectiver le tout. (Gendreau et al., 2001, p.124).

Les données du terrain nous apprennent que les professionnels de l'éducation recadrent les enfants en vue de les « mettre sur le droit chemin ». Au sein de l'institution, ils font souvent appel à un pasteur qui donne aux enfants des modes de conduite à travers les versets bibliques,

car « Dieu seul suffit à tout le monde » dit l'éducatrice. Les professionnels de l'éducation recadrent les enfants orphelins afin qu'ils participent activement à la réalité quotidienne et modifie la signification qu'ils ont de leur situation. En tant que relai, ils guident les conduites des enfants orphelins et les accompagnent à avoir une conduite qui correspond aux normes sociales. Au quotidien, ils font des réprimandes aux enfants dont la conduite n'est pas en adéquation avec les valeurs et les règles de l'institution. Ces valeurs et règles des professionnels de l'éducation sont selon Jodelet (1997), organisés comme un savoir qui dit quelque chose sur l'état de la réalité. Il y a donc au sein de l'institution une appropriation de la réalité par les orphelins et celle-ci passe par les processus et les contenus.

Les différentes manières de faire et d'agir des professionnels de l'éducation aident les enfants orphelins à se confirmer dans leurs forces, d'être « capable d'appriivoiser leur passé, leur présent et leur avenir » (Gendreau, 1978). Les normes énoncées au sein de l'institution étant nécessaires, elles vont influencer la façon dont les enfants orphelins jouent leur rôle. Les professionnels de l'éducation face à l'échec scolaire de certains enfants orphelins, ont un éclairage différent de la vision des choses. Ils stimulent les enfants dans leur parcours et les aident à réorienter leur projet. L'action des professionnels de l'éducation a alors participé à améliorer les habilités des enfants, mais surtout leurs conduites et leur adaptation scolaire.

Les professionnels de l'éducation en interaction avec les enfants orphelins, favorisent chez eux la découverte d'un sentiment de bien-être fondamental d'être en harmonie avec soi et avec les autres. La découverte du sentiment de plénitude chez Ariel passe par le désir de se réaliser et son attitude lorsqu'il a de mauvaises notes de classe. Le désir des orphelins d'être producteur pour la société et l'attitude de certains face à l'échec amène à comprendre qu'ils éprouvent des satisfactions fondamentales à être, à se découvrir et à s'apprécier. En contact avec les professionnels de l'éducation, ces enfants orphelins ont appris à relativiser face à une situation. Avec les expériences désastreuses qui jalonnent leur parcours, ils ont appris à relativiser un désespoir et à consolider leurs balbutiements comportementaux et leurs acquis nouveaux. On peut donc dire que les professionnels de l'éducation ont su organiser et animer le milieu de vie. L'adaptation de ces enfants est donc possible car ils participent aux activités et ils sont les moteurs de leur projet.

D'après Gendreau et al., (2001, p.47) l'activité est « une occasion d'apprentissage qui vise à améliorer les habiletés du jeune », ses conduites, ses façons de s'adapter, son estime de lui-même et des autres. On peut dire que l'accompagnement des professionnels de l'éducation auprès des enfants orphelins, leur a donné la possibilité de vivre des interactions qui

encouragent la mise sur pied de liens relationnels entre eux, entre les enfants et leurs pairs et entre les professionnels et le groupe. Le groupe de pairs sert d'appui, participe au développement des enfants et les aide dans leur évolution. Mieux encore, le groupe de pairs constitue à la fois un soutien et un stimulateur de la démarche de chacun des enfants au sein de l'ensemble. Par le groupe, les professionnels de l'éducation suscitent chez le jeune sa socialisation, pour qu'il ne soit plus centré sur lui-même, mais s'ouvre à la réalité extérieure. Les enfants orphelins à travers leurs contacts et relations, ressentent des satisfactions à être et à se réaliser.

Dans l'accompagnement éducatif des professionnels de l'éducation auprès des enfants, ceux-ci assument les rôles sociaux en exerçant des responsabilités réelles au sein de la collectivité. Lors des activités quotidiennes ou scolaires, les enfants orphelins font preuve de créativité et participent à l'activité organisée par l'enseignant à l'école. Leur originalité et leur créativité passent par le milieu institutionnel qui les aide à trouver des occasions de s'exercer et de s'affirmer. On peut alors dire comme nous enseigne Jodelet (1997), que ces enfants ont pu « affirmer un lien social et une identité ». Au sein de l'institution, ils ont pu développer une panoplie de capacités leur permettant de vivre et de se réaliser.

Les données du terrain cadre avec la théorie, mais certains aspects du vécu, tant intrinsèque qu'extrinsèque aux enfants orphelins restent encore non pris en compte, et donc insaisissables par les professionnels de l'éducation au sein de l'institution. Les professionnels de l'éducation ont su diminuer certains facteurs de risques chez les enfants orphelins et pas d'autres. Ce qui laisse entrevoir que les professionnels de l'éducation sont isolés dans ce que Gendreau et al., (2001, p.187) nomme « l'égoцентризм professionnel ». La stigmatisation des enfants orphelins tirant ses origines du milieu social et le sentiment de colère observé chez certains enfants, qui n'a pas été canalisée au sein de l'institution, permet de comprendre l'absence d'une collaboration interdisciplinaire entre intervenants sociaux.

Cette collaboration ou un travail en équipe est indispensable, en ce sens qu'elle permet une nécessaire relecture des pratiques sociales des professionnels au sein de l'institution. L'action des professionnels de l'éducation au sein de l'orphelinat devrait donc être enrichie de la démarche pluridisciplinaire à laquelle ils vont eux-mêmes contribuer. Les théories des représentations sociales plus précisément, devraient évoluer car la société actuelle est de plus en plus complexe et dynamique. Il convient que ces théories s'adaptent en tenant compte de cette complexité et des nouveaux défis auxquels les personnes et le groupes sont confrontés.

Qu'elles s'adaptent pour expliquer comment les individus et les groupes construisent du sens et interagissent dans leur environnement, qui lui aussi est en constante évolution.

5.3.2. Perspectives éducatives

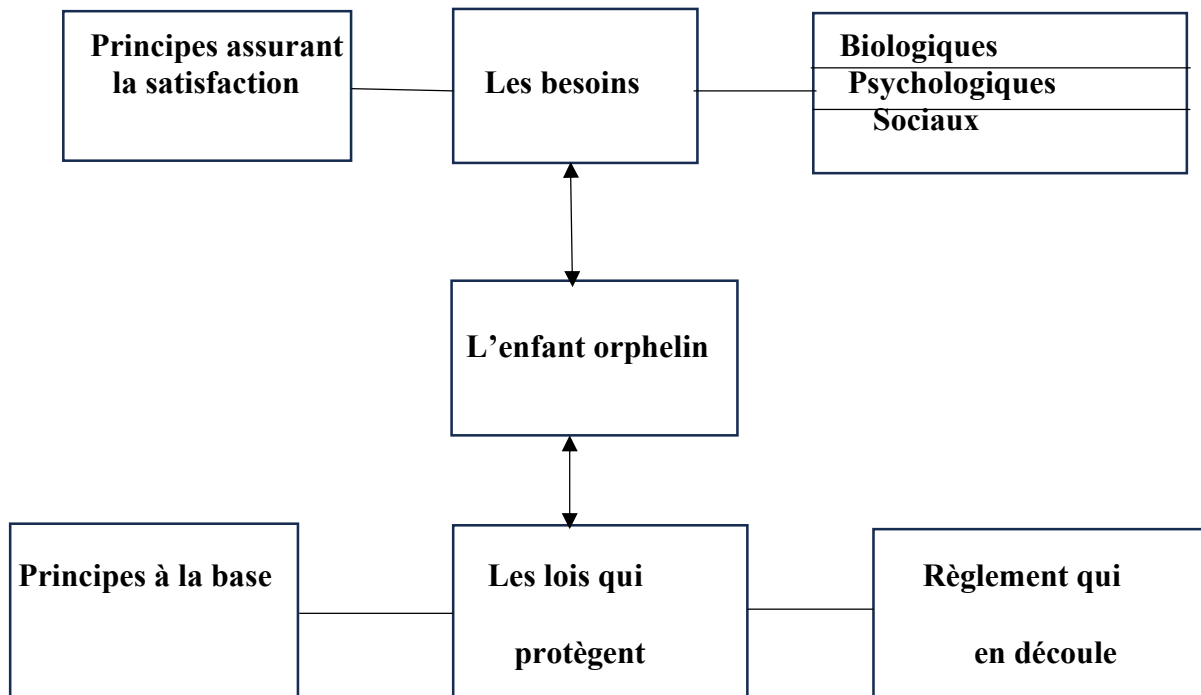


Figure 2 : Vision systémique de la personne

Source : Landry, 1996, p. 67

L'enfant orphelin est un système composé d'un ensemble de mini-systèmes qui interagissent les uns sur les autres et qui s'influencent mutuellement. Au centre du processus éducatif, il est en interaction constante avec son environnement. Ayant des besoins particuliers, l'orphelin possède des caractéristiques biologiques, psychologiques et sociales qui lui sont propres. Ces caractéristiques amènent à le considérer comme un système biopsychosocial. Une action exercée sur l'orphelin quelle qu'elle soit, entraîne inévitablement des conséquences sur d'autres éléments du système.

Au sein de la société, les enfants orphelins bénéficient d'une protection juridique qui visent à garantir leurs droits et à leur offrir une protection appropriée dans des situations de vulnérabilité. Ces lois énoncent certains principes de base qui protègent l'orphelin. Ces principes devraient s'étendre et être appliqués par les professionnels au sein de l'institution. Il s'agit du principe de non-discrimination, de l'intérêt supérieur de l'enfant, de la participation

de l'enfant et celui de la responsabilité des adultes. En complément des lois et des principes fondamentaux, des règlements spécifiques sont établis et portent entre autres sur les modalités d'accompagnement et la participation sociale de l'orphelin, pour concrétiser sa protection et garantir la satisfaction de ses besoins.

Au-delà des besoins fondamentaux universels de tous les enfants, les orphelins présentent des besoins spécifiques liés à leur situation particulière. Ces principes devraient être pris en compte au sein de l'institution. D'ailleurs, les principes assurant la satisfaction des besoins des orphelins devraient mettre un accent particulier sur le principe de l'approche individualisée, qui prend en compte les particularités, histoire de vie et les besoins uniques des orphelins. Ils ont besoin de soutien affectif et d'une disponibilité psychologique pour surmonter le deuil et se construire émotionnellement. Un environnement stable et sécurisant est nécessaire pour leur développement harmonieux. Cette sécurité peut s'exprimer par leur maintien dans la famille élargie autant que possible, en veillant à leur garantir un attachement sain et durable avec les figures parentales substitutives. Le besoin de préservation des liens familiaux avec les grands-parents, tantes, oncles, cousins et cousines, est nécessaire pour résoudre chez les orphelins le problème de la quête de sens. Aussi le besoin d'accès à l'éducation est une priorité.

5.3.3. Perspectives professionnelles

5.3.3.1. Les faits saillants de l'étude

De ce qui ressort des perspectives théoriques, on a mis en place des stratégies pour répondre à la problématique suivante : comment développer les capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution par le biais des techniques d'intervention psychoéducative ? Pour ce faire, on a procédé de la manière suivante :

- agir sur la reconnaissance de la réalité : aider un enfant ayant perdu un être cher à reconnaître la réalité de la perte c'est en premier lieu lui dire la vérité à savoir que la personne aimée est bien morte et lui donner des explications sur la mort. Les professionnels devraient favoriser l'expression des sentiments douloureux aussi complexe qu'ils soient, rattachés au proche décédé ;
- favoriser chez l'enfant la remémoration : la remémoration « c'est un mouvement qui nous pousse à évoquer le disparu, à l'idéaliser : une façon de prolonger en nous sa présence et de lutter contre nos sentiments de culpabilité » (Cordier, 2007, p.51). Il s'agit donc ici d'encourager l'évocation des souvenirs chez l'enfant ayant perdu un être

cher tant de façon naturelle que spontanée et respectueuse afin qu'il comprenne assez vite qu'il n'y a pas de honte ni d'interdit de parler de la personne décédée ;

- Porter une attention particulière sur le besoin de disponibilité psychologique et le besoin d'appartenance de l'enfant. C'est par les besoins d'appartenance que l'enfant entre en relation avec les autres. Ces besoins qui selon Vandecasteele et Lefebvre (2006) « produisent et médiatisent du lien social », permettent à l'enfant d'aimer et d'être aimé (affection), d'avoir des amis, de se sentir accepter, et non pas se sentir seul et rejeté ;
- Réitérer le soutien de l'enfant ayant perdu un être cher : il s'agit ici de l'aider, le reconforter et lui montrer qu'on est avec lui, l'aider à retrouver le besoin de filiation et d'affiliation perdu ;
- Favoriser la pratique des activités ayant un intérêt pour l'enfant.

5.3.3.2. Le mode résolutif du problème de départ

Le modèle proposé est celui de l'interactivité des projets en institution. Il est inspiré des travaux de Danancier (2011).

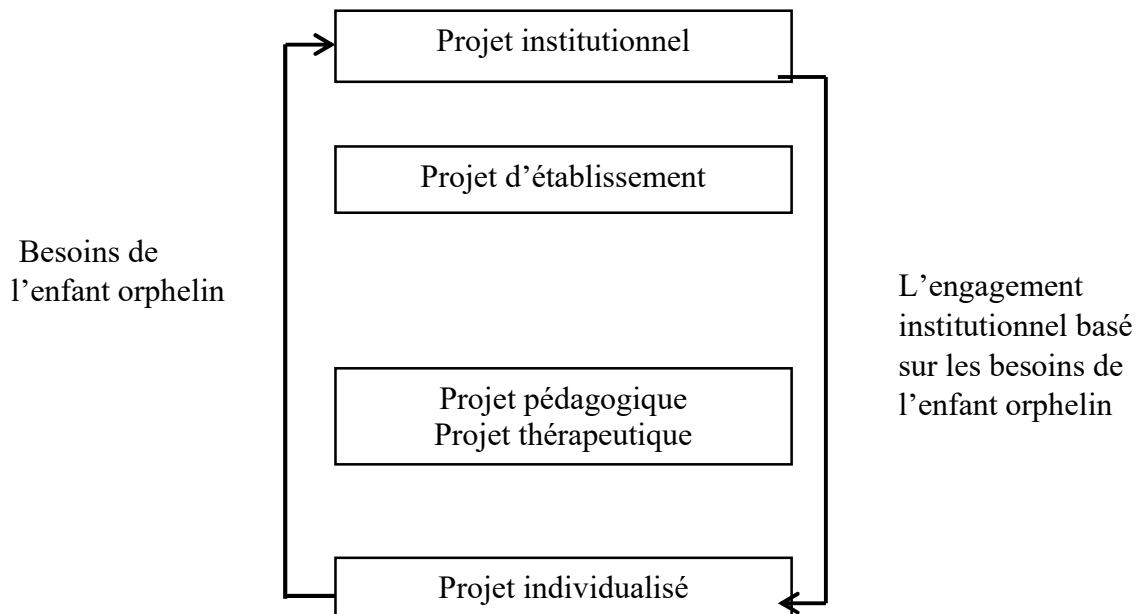


Figure 3 : Modèle de l'interactivité des projets en institution pour favoriser les capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

Source : Danancier, 2011, p.13

Le « projet c'est la vie », nous apprend Danancier (2011). Les institutions de type orphelinats devraient mettre en œuvre un projet institutionnel qui suppose la prise en compte d'un système d'évaluation et de reconnaissance, un système d'aide à l'enfance qui sert de soutien et veiller à une collaboration interdisciplinaire entre professionnels de l'éducation. Ce projet lorsqu'il est mis en place, il participe chez les enfants orphelins à la construction des liens sociaux affectifs et à réduire certains problèmes sociaux tels que la stigmatisation, la marginalisation et l'auto-exclusion. Ainsi, on peut observer au quotidien chez l'enfant une revalorisation de l'image de soi et l'amélioration de ses compétences scolaires, voire son adaptation scolaire. Il s'agit donc d'une application d'un projet d'adaptation scolaire préconçu, d'un mouvement personnel de changement dynamique de l'orphelin.

Selon Turcotte et Deslauriers (2017), dans un projet institutionnel, l'intervention individualisée va miser sur les forces de la personne, tout en sollicitant ses ressources personnelles et sociales, lui permettant de mieux s'adapter à son milieu de vie, voire scolaire. À travers un projet individualisé qui est l'objet du travail commun entre l'enfant orphelin et les acteurs extrafamiliaux (professionnels de l'éducation) d'abord, ensuite entre les acteurs familiaux (famille d'accueil et famille élargie) et les acteurs extrafamiliaux ; l'enfant orphelins peut construire son parcours et donner un sens à son existence.

Ces acteurs institutionnels, dans un travail coopératif, participent à la satisfaction des besoins (de sécurité, de protection, de disponibilité psychologique et d'appartenance sociale) des orphelins. Qu'ils soient familiaux ou extrafamiliaux, il est nécessaire pour le bien-être et l'épanouissement de l'enfant orphelin, que ces acteurs institutionnels soient en interaction avec lui. Ainsi, le projet individualisé au sein de l'institution va viser à soutenir les enfants orphelins dans leur développement personnel et social et sera dès lors centré sur les besoins et aspirations des orphelins.

Ce projet devrait traduire la mise en œuvre de la pédagogie de l'établissement (Projet pédagogique et d'établissement) au niveau de chaque enfant. Le projet d'établissement tient compte du mode d'accès des personnes à l'institution, des moyens mis à disposition (locaux, personnels, logique de communication), des conditions et processus d'admission, du règlement intérieur précisant les rapports entre personnes et service) et les modalités d'évaluation concernant la marche générale de l'établissement. Le projet pédagogique nécessite un environnement institutionnel capable d'analyser les éléments de sa dynamique humaine.

L'institution qui veut comprendre le type d'approche des difficultés de la personne devrait mettre en œuvre un projet pédagogique. Ce type de projet vise l'organisation des

apprentissages, des stratégies d'adaptation et le type de parcours du sujet. Il est construit comme un contrat de confiance entre l'équipe pédagogique, les intervenants et les enfants, sur les conditions de fonctionnement. L'action des professionnels de l'éducation devrait au sein de l'institution être orientées et favorisée la participation des enfants orphelins dans les activités de la vie quotidienne, leur faire découvrir un environnement habituel et inhabituel et respecter les rythmes de vie des enfants. Dans un projet institutionnel, des efforts devraient être consentis pour la mise sur pied des lieux de régulations offrant une garantie de dégagement des phénomènes collectifs.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif poursuivi par cette étude était d'analyser comment les techniques d'intervention psychoéducative par le biais de la sensibilisation, du soutien et du recadrage rendent compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution. Le constat fait est que le décès d'un parent, qu'il soit celui du père et/ou de la mère d'un enfant, fait de lui un enfant en deuil. Livrés à eux-mêmes, sans personne pour les éduquer et face à une famille élargie qui a perdu de sa contenante, les enfants orphelins dans leur parcours de vie font face à de nombreuses adversités. Entre sentiment de rejet, quête de sens, sous-scolarisation, manque d'attention, de soutien socio-affectif, difficultés de concentration et de mémorisation, le regard de l'autre qu'ils doivent affronter et le sentiment d'être différent des autres lors du retour à l'école, ces enfants confrontés à la douleur de la mort sont à la fois appelés à poursuivre leurs apprentissages et vivre le deuil de leur parent.

En rupture de lien et donc en souffrance, les enfants face au vide occasionné par le départ des parents rencontrent sur leur parcours des professionnels de l'éducation qui les accompagnent au quotidien au sein de l'institution. Cette rupture de lien induit chez eux de l'insécurité et de multiples sentiments à l'instar de la honte, la peur pour son existence, la crise identitaire et le vide affectif laissé par les parents. Toutes choses qui, constituent un obstacle pour l'enfant de nouer des relations familiales, amicales et sociales avec les autres enfants et avec les éducateurs. Devant continuer de vivre et de peur de laisser les enfants orphelins « mourir », l'institution en tant qu'« enveloppant », enveloppant parce qu'elle est à la fois protectrice, rassurante et affectueuse, répète des incohérences. Ce qui fait qu'en plus de la vulnérabilité du lien social, associé au fait que le développement de certains enfants orphelins soit compromis, la vie en institution est aussi considérée comme « facteur de risque » (Clerc et al., (2021).

Ce risque au sein de l'institution est visible tant au niveau des enfants où on observe un sentiment d'abandon, une rupture de contact entre eux et les figures parentales, qu'au niveau des professionnels de l'éducation dont l'intervention directive limite la compréhension du vécu de l'enfant. Sans toutefois amender leurs pratiques sociales, les professionnels de l'éducation selon Jung (2020) se trouvent en situation difficile dans leur parcours d'intervention auprès des enfants orphelins et interviennent comme s'il s'agit d'un cas unique. Pourtant, leur intervention

auprès de cette catégorie sociale nécessite pour eux de « s'adapter à chaque cas, tenir compte de la situation particulière de la personne, lui proposer des activités et des projets qui intègrent ses intérêts, ses compétences, ses capacités et ses besoins » (Gagnon et al., (2011, p. 102).

Autrement dit, « s'occuper de l'ensemble de ses maux » en mettant à la disposition des élèves orphelins des espaces de parole au sein de l'institution (familiale et scolaire), sans injonction de parler. Aussi, la nécessité d'après Clerc et al., (2021) de former, d'informer et sensibiliser les professionnels de l'éducation afin de les étayer dans l'accompagnement des orphelins dans une démarche écosystémique, amène à formuler la question principale suivante : comment les techniques d'intervention psychoéducative potentialisées par la sensibilisation, le soutien et le recadrage rendent-elles compte des capacités d'adaptation scolaire des orphelins en institution ? Pour appréhender cette question, la recherche s'est appuyée sur le modèle structural de Gendreau (1978, 2001), sur le paradigme socioconstructiviste de Bruner (1983) et sur les théories implicites de la personnalité (représentations sociales) telles que définies par Jodelet (1997).

Le modèle structural a permis à travers les différentes composantes de la structure d'ensemble de saisir les « façons de faire » qui aident l'éducateur dans sa démarche auprès des enfants orphelins. Aussi, nous avons retenu que le besoin de sensibilisation, de recadrage et de soutien éducatif des enfants en difficultés ne fait qu'accentuer l'importance de systématiser les techniques d'intervention. La théorie des ensembles structurel a surtout porté sur l'interaction entre acteurs, plus précisément entre professionnels de l'éducation et le jeune en difficultés dans un contexte.

Au sein de l'institution, le fonctionnement de l'enfant orphelin influe sur celui des autres acteurs et, inversement, les autres composantes influent sur lui, ce qui oblige régulièrement des aménagements appropriés du dispositif. La composante sujet a permis d'insister sur l'aide que l'éducateur apporte à l'enfant afin de développer chez lui une panoplie de capacités lui permettant de vivre et de se réaliser avec les autres, en assumant des rôles sociaux et en exerçant des responsabilités réelles au sein de la collectivité. Dans la même lancée, on a constaté que l'intervention de recadrage mise en œuvre par les éducateurs auprès des enfants apportent un éclairage différent de leur vision des choses.

Ainsi, étant alors profitable dans tout processus inventif, la technique de recadrage a permis de faire ressortir la créativité, tant de l'enfant que des professionnels de l'éducation qui devraient auprès des orphelins faire preuve d'empathie. Le modèle structural a amené à saisir

le jeune en difficultés dans tous les aspects de l'humain. En tant qu'« être d'affection », un accent particulier a été porté sur le besoin d'attention, et d'amour pour s'épanouir. Pris comme « être de connaissance », on peut noter qu'une scolarisation appropriée est un moyen fondamental pour l'adaptation du jeune. Aussi, une valorisation de la part de l'éducateur. La qualité du jeune d'« être social » a impliqué un accompagnement de l'éducateur pour ce qui est du développement des capacités lui permettant de vivre et de se réaliser avec les autres.

Le second cadre fondé sur la théorie de l'échafaudage de Bruner (1983) propose qu'avec l'assistance des professionnels de l'éducation, l'enfant soit capable de pouvoir s'aider lui-même et prendre conscience de ses propres activités. Le « processus d'échafaudage » de Bruner (1983), a permis de se rendre compte que les enfants ont besoin d'une personne pour y prendre soin, de s'instruire à partir de ce que leur fournit leur environnement, de vivre avec les autres enfants et avec les adultes, de se préparer pour l'avenir. Ils ont besoin que leur soit assuré les rapports sociaux appropriés, le type de soutien affectif qui va leur permettre d'« avancer ». Le professionnel de l'éducation à travers son savoir-faire intervient pour aider l'enfant à affronter la réalité en revenant sur ce qu'il est et sur ses limites, à avoir confiance en soi, car l'enfant qui n'a pas confiance en ses capacités se met à chercher une récompense temporaire, voire à court terme (Bruner, 1983). La compétence de l'éducateur suppose alors l'action, la réduction du degré de liberté, l'amélioration de l'environnement et l'adaptation de l'enfant à cet environnement.

De la théorie des représentations sociales de Jodelet (1997), on a retenu que les représentations et les institutions sont organisées de manière identique. Selon Jodelet (1997), pris comme forme de savoir partagé et socialement élaboré, les représentations sociales contribuent à la construction d'une réalité commune à un groupe social. Cette théorie met en lumière les processus cognitifs et les interactions sociales dans lesquelles les personnes peuvent agir comme soutien, appui et servir d'échafaudage aux autres. Que ce soit dans le cadre d'une relation chaleureuse ou de conflit, nous nous appuyons sur nos semblables pour comprendre, gérer ou affronter certaines situations. Mieux encore, face à une situation ou à un fait, des personnes élaborent des « théories » en prenant appui sur des données dont ils disposent.

Les représentations sociales telles que soulignées dans ce travail supposent la vulgarisation des connaissances et leur assimilation, la définition des identités individuelles et collectives, le développement de l'individu et du groupe, l'expression des groupes et des transformations sociales (Jodelet, 1997). Au sein de l'institution, l'homme dans ses interrelations quotidiennes fabrique des représentations qui guident son action, orientent et

organisent les conduites. Selon Jodelet (1997), le caractère dynamique des représentations sociales leur permet d'exercer des fonctions sociales à l'instar de maintenir l'identité sociale et l'équilibre cognitif et social, la fonction de protection, d'orientation des conduites et de légitimation. La représentation suppose donc pour Jodelet un processus d'adhésion et de participation.

La thèse formule l'hypothèse que les techniques d'intervention psychoéducatives potentialisées par la sensibilisation, le soutien et le recadrage rendent compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution. L'opérationnalisation des variables de cette hypothèse a permis d'identifier trois techniques d'intervention : la sensibilisation, le soutien et le recadrage. Aussi, avons-nous énoncé les hypothèses de recherche suivantes :

H.R1 : La sensibilisation comme facteurs associés aux techniques d'intervention psychoéducatives rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

H.R2 : Le soutien comme facteurs associés aux techniques d'intervention psychoéducatives rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

H.R3 : Le recadrage comme facteurs associés aux techniques d'intervention psychoéducatives rend compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

Pour éprouver ces hypothèses, la recherche a adopté un paradigme compréhensif. Appréhender le sens et la signification du phénomène des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution nécessite de revenir sur les techniques d'intervention psychoéducatives que les professionnels de l'éducation mettent en œuvre. Entre sensibilisation, soutien et recadrage, l'appartenance et participation sociale de l'enfant, son appropriation de la réalité extérieure se veut à la fois structurant et structuré. Les données qualitatives ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-directives auprès de trois cas (Ange, Ariel et Lucie), acteurs principaux de la recherche et de deux professionnels de l'éducation (Monsieur X et la directrice/ éducatrice) de l'orphelinat qui les accompagnent. Pour obtenir ces cas, la recherche a défini les critères à partir de l'application du principe de l'inclusion et de l'exclusion.

Il s'est agi dans ce principe de retenir les sujets qui remplissaient les caractéristiques de sélection établies et de rejeter ceux qui ne présentaient pas les caractéristiques similaires que celles de la population mère. En effet, les cas de l'étude répondent aux objectifs poursuivis, et constituent de ce fait des cas exemplaires. Le choix des sujets s'est fait en appliquant le choix

raisonné typique. Cette méthode a rendu possible le recrutement des participants qui sont les professionnels de l'éducation et les enfants orphelins qu'ils accompagnent. L'analyse de contenu thématique a servi de technique d'analyse. Ce qui a permis de transformer un corpus donné en plusieurs thèmes liés à la problématique de l'étude. Pour chaque sujet et de façon séparée, on a présenté les thématiques saillantes par rapport aux thèmes et sous-thèmes de la recherche.

Les résultats liés aux analyses laissent apparaître que les professionnels de l'éducation, plus précisément la directrice de l'orphelinat ne disposent pas toujours de techniques d'intervention appropriées dans ses interventions auprès des enfants orphelins. Ce qui fait que certains enfants ressentent au sein du cadre un sentiment d'abandon. La directrice évoque certains aspects du vécu des orphelins lorsqu'elle répond à leurs questions ou quand elle trouve nécessaire de prendre cette initiative. Si les professionnels de l'éducation très souvent restent silencieux lorsque les enfants leur posent des questions et ne leur disent pas le pourquoi de ce silence, c'est parce que la douleur des enfants est minimisée par eux.

Aussi, elle n'apparaît pas explicitement comme chez l'adulte. Entre le soutien et le recadrage qui consiste dans l'institution à « mettre les enfants sur le droit chemin », les professionnels face à un enfant orphelin en quête de sens se servent des données dont ils disposent, ce qui participe à l'adaptation scolaires de ceux-ci. Mieux encore, certains enfants au sein de l'institutions solaire mettent en œuvre des stratégies afin de pouvoir s'adapter. La mise sur pied au sein de l'orphelinat de moments d'échange entre professionnels de l'éducation et enfants orphelins leur permet de mettre un mot sur leur douleur, de partager avec les professionnels de l'éducation l'expérience familiale vécu.

Au cours de l'explicitation du vécu par l'enfant, l'éducatrice l'apaise en le déchargeant de sa souffrance. La honte que certains enfants orphelins qui se trouvent dans une trajectoire vulnérabilisante expriment est liée à leur origine. Lucie s'exprime en ces termes « j'avais honte et n'a évoqué que les bons moments comme ceux passé avec ma tante ». La directrice de l'orphelinat dans cette situation les met en confiance et les amène à prendre courage puisqu'elle leur dit qu'elle aussi a eu à perdre des personnes aimées. Elle donne la possibilité à chacun des enfants d'exprimer librement ses émotions.

Les résultats font aussi comprendre qu'au quotidien, les professionnels informent les enfants sur comment fonctionne l'orphelinat, les amène à intérioriser les règles et valeurs leur permettant d'explorer la sphère extrafamiliale et aussi à se réapproprier leur propre pouvoir sur

eux-mêmes. La directrice stimule Ariel qui en sa présence s'est senti incapable de raconter son histoire familiale. A travers la participation active des enfants dans l'interaction, les professionnels de l'éducation les laissent « être ». Ils développent dans l'interaction leur aptitude aux changements et à avoir confiance dans leur processus de vie. L'éducatrice sensibilise les enfants dans leur chemin de deuil en prenant en compte l'expérience qu'ils ont vécu puisqu'à travers le vécu de chacun, l'éducatrice dit « savoir comment s'y prendre lorsqu'elle se trouve en face de chacun des enfants ».

Les enfants orphelins au sien de leur environnement familial peuvent compter sur le soutien tant affectif, cognitif que social des professionnels de l'éducation. Proche des enfants affectivement, la directrice joue un rôle particulier dans l'attachement de ceux-ci et dans leur adaptation scolaire car constituant une ressource externe. Ayant des capacités, les enfants orphelins ont acquis en contact avec les professionnels des compétences relationnelles, ce qui fait qu'ils se sentent appartenir au groupe. Lucie dit avoir « des amis avec qui elle joue à l'école », et avec les enseignants « ça se passe bien ». L'« objet social » chez ces enfants étant le diplôme, les professionnels de l'éducation à travers un accompagnement aux devoirs les soutiennent afin qu'ils réussissent à l'école malgré leurs problèmes. L'accompagnement éducatif des professionnels de l'éducation ouvre la voie vers une adaptation scolaire des enfants. L'accompagnement des professionnels de l'orphelinat est résolument tourné vers l'avenir puisque les enfants pensent réussir leur scolarité afin d'améliorer leur vie.

Les résultats nous amènent aussi à nous rendre compte que ce sont les capacités des enfants à compter à la fois « sur » et « pour », la satisfaction de leurs besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance qui autorisent chez eux les relations sociales et leur permet de faire leur deuil, voire de s'approprier la réalité extérieure. Au lieu d'en être détruit, les enfants orphelins pouvant « compter sur », se construisent. Les enfants ont entamé le processus d'autonomisation qui leur permet de se prendre en main. Mieux encore, avec l'aide d'un tiers, ils se sentent capables de résoudre leurs conflits.

L'éducation que les orphelins acquièrent auprès des professionnels fait appel à leur autonomie. Etant autonome, ils sont acteurs de leur vie et donc de leur projet. Lucie déclare que, quand « Bombo est occupée, je me débrouille et apprend toute seule ». La sécurité, la confiance et la considération entre les éducateurs et les enfants au sein de l'institution est telle qu'il n'est pas question chez ces enfants d'une vision déterministe des parcours, qui fait de leur situation une fatalité. Leurs capacités de réflexivité leur permettent de transformer la

socialisation familiale reçue. Ils ont acquis des capacités transformatrices de l'action leur permettant de faire de leur situation quelque chose de meilleur.

A travers les capacités intellectuelles et psychologiques que les professionnels de l'éducation mettent en œuvre dans leurs interactions sociales avec les enfants, ils les aident à explorer de nouveaux moyens d'apprendre, à accueillir la nouveauté, à sortir de la marginalité ou de l'exclusion et d'avoir des conduites qui répondent aux attentes du groupe, voire aux normes sociales. Les résultats nous apprennent aussi qu'en vue de leur participation aux groupes sociaux, les enfants développent des stratégies d'adaptation (éviter par exemple) qui leur permettent de pouvoir affronter certaines épreuves de la vie et de s'ajuster à leur environnement. Cette participation au groupe est chez eux source de changement car elle favorise une image de soi plus valorisée.

Les résultats obtenus corroborent la logique du modèle structural de Gendreau (1978) et Gendreau et al., 2001) et la théorie de l'échafaudage de Bruner (1983). Le modèle structural a permis d'aborder l'intervention sous un angle plus individualisé, celui de la relation éducative. L'éducateur à travers ses compétences utilise le milieu de vie de l'enfant en le structurant et en l'organisant. L'éducateur a pu créer chez les enfants orphelins une atmosphère de bien-être et un milieu sécurisant où en conservant son intégrité, il laisse le jeune exprimer ce qu'il vit dans la situation d'interaction. Il amène l'enfant à prendre conscience à la fois de la réalité intérieure et extérieure, donne sens à leur projet et à relativiser un désespoir. A travers ses attitudes, sa créativité et les liens relationnels, l'enfant a pu se réaliser, à trouver des occasions de s'exercer, de s'affirmer et de participer aux apprentissages. Tout ce qui, en améliorant ses habiletés, son estime de soi et des autres, favorise son adaptation scolaire.

La théorie de l'échafaudage a permis de comprendre que, que ce soit à l'école ou hors de l'école, les enfants sont soutenus et sont pris en mains par les éducateurs qui les amène à vivre avec d'autres enfants, de s'instruire, de se préparer pour l'avenir. Ils sont capables de résoudre un problème et sont orienter vers le futur. Mieux encore, une voie leur est ouverte pour l'avenir, ils ont appris à pouvoir s'aider eux-mêmes et prennent conscience de leurs activités. En collaboration avec les enfants, les éducateurs servent de support aux enfants dans leur apprentissage, leur dispensent l'affection nécessaire et favorisent chez eux une évolution des relations interindividuelles avec les pairs. Ce qui permet un relâchement du lien social. Les éducateurs ont donc pu produire un enfant à la fois adapté à la société, mais aussi, en état ou apte à changer celle-ci.

Aussi, avons-nous constaté en évoluant dans ce travail que chacun des acteurs institutionnels pendant les interactions interpersonnelles mobilise ses ressources. Les enfants orphelins ayant le pouvoir de transformer leur situation de décès parental, le besoin d'aide, d'assistance et de protection restent patent. En effet, dans une situation de séparation de son environnement et du décès de la personne capable de lui fournir des soins primaires, l'enfant est séparé de façon précoce du ou des parents aptes à l'aider à se former une identité intégrée. Avec le décès parental, l'enfant orphelin n'ayant pas la force de maintenir à l'intérieur de lui une douleur lourde et persistante, l'orphelinat constitue dès lors pour lui une famille et lui assure selon Ling (2012), l'éducation et prend aussi soin de lui au quotidien. Cette institution renforce ses capacités d'adaptation et favorise son cheminement vers la mise à contribution de ses aptitudes à résoudre ses problèmes.

En interactions avec les orphelins en institution, le parent de substitution joue auprès d'eux une « fonction d'étayage », en transformant au sens de Bruner (1983) des conditions pratiques, familiales et scolaires de l'éducation, en passant par des activités de tutelle ou d'accompagnement de l'enfant. Ces enfants ont besoin de personnes significatives, de support, de ressources à la fois familiales, communautaires que sociales pour être autonome, pouvoir se sentir protéger et appartenir à un groupe de pairs. Face à ces enfants orphelins dits à besoins éducatifs particuliers, les éducateurs ont pu mettre en œuvre leurs différentes « manière de faire », leurs savoir, savoir-faire et savoir-être (Gendreau ; Bruner) afin qu'ils puissent se situer dans leur histoire personnelle et sociale ou se faire une place dans le groupe. Mieux encore, affilié à la famille d'accueil certains enfants la considèrent comme leur propre famille.

D'après Jodelet, (1997), faire face aux risques nécessite pour certaines personnes de fabriquer des représentations sociales dans l'optique de s'y ajuster, de s'y conduire, de maîtriser physiquement ou intellectuellement le monde, identifier et résoudre les problèmes que le monde pose. En interaction avec un enfant en deuil, le professionnel de l'éducation au sens de Jodelet par manque d'information ou de formation face à cet événement et à l'incertitude qu'il engendre, s'appuie sur les données dont il dispose ou élabore des « théories » qui guident son action. Dans cette action, et au regard des objectifs de changement, le professionnel dans une intervention individualisée mise sur les forces des enfants orphelins et, tout en sollicitant leurs ressources personnelles et sociales, il leur permet de mieux s'adapter à leur milieu familial et scolaire.

Sans avoir vidé la question, on espère avoir donné une réponse relativement approfondie et cohérente à notre question de recherche. On a non seulement mis en évidence de façon

détaillée plusieurs techniques d'intervention psychoéducative à l'aide de données nouvelles, mais avons-nous aussi tenu compte de l'absence au sein de l'institution d'une composante de la structure d'ensemble : le système d'évaluation et de reconnaissance. Ce qui peut justifier au niveau de la sensibilisation comme technique d'intervention, le fait que les professionnels soient comme pris au « piège » dans leur démarche. Dans leur intervention auprès des enfants orphelins, ils redoutent une réaction violente de leur part. Les éducateurs sont constamment dans la peur lorsque les enfants les questionnent sur la mort. Ils craignent de réactiver chez eux l'expérience passée. De peur de tourmenter les enfants orphelins, les professionnels de l'éducation font preuve de ce que l'on a appelé le silence protecteur.

D'après l'interprétation des résultats, l'institution qui accompagne les enfants orphelins dans leur vécu gagnerait à travers le modèle de l'interactivité des projets en institution, en mettant en œuvre au sein de l'institution un projet institutionnel qui suppose la prise en compte d'un système d'évaluation et de reconnaissance. Ce système permet aux professionnels de l'éducation d'une part, de mieux comprendre l'enfant pour satisfaire à ses besoins et, d'autre part, une remise en question professionnel qui consiste à se questionner, à revoir ses méthodes, ses contenus et ses moyens d'intervention.

En tenant compte des modalités du projet défini par ce modèle, il devient nécessaire pour l'institution de repenser les pratiques professionnels et adapter son mode d'accompagnement à chaque cas. Tenir compte du type d'approche des difficultés de l'enfant, de l'organisation des apprentissages, des stratégies d'adaptation et des modalités d'évaluation participent à la démarche projet. La dynamique propre aux institutions et la grande diversité qui existe entre elles, pour ce qui est de leurs ressources matérielles et humaines, voire les besoins et priorités des institutions, devraient être étudiées en détail.

Ces priorités ne donnent pas la possibilité aux professionnels de l'éducation de travailler pour atteindre tous les objectifs déclarés, mais de construire un projet qui s'inscrit dans leur « zone proximale ». Cette « zone proximale » met en exergue un compromis entre finalités visées par les autorités et besoins propres des professionnels de l'éducation. On peut alors dire qu'à partir de cette dynamique, les priorités devraient aussi être définies en fonction du contexte local, voire communautaire. Ce qui va permettre par un projet individualisé que les professionnels de l'éducation valorisent au sein de l'institution, une dynamisation des mouvements de découvertes propres à l'enfant, de même qu'ils peuvent lui proposer une compréhension de ses capacités, de ses motivations et d'une manière générale de l'univers qui l'entoure.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amana, E., Mgbwa, V., Tchokote, E., & Adeguelide, R. (2014). Etayage sociale et homéostasie intra et inter psychique chez les adolescents de la rue. *Universitary journal of sociology*, 18-28
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 3 (63), 30-39
www.cairn.info
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 3(82), 26-30.
<https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-3-page-26.htm>
- Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau* (2^e éd). Dunod.
- Audétat, M. CL., & Voirol, C. (1998). Le processus d'adaptation chez les êtres humains. *Synergie-Neuchâtel*,
- Bacqué, M.F. (2000). *Le deuil à vivre*. Odile Jacob.
- Bacqué, M.F. (2002). *Apprivoiser la mort : psychologie du deuil et de la perte*. Odile Jacob.
- Bacqué, M.F., & Hanus, M. (2000). *Le deuil ? Que sais-je ?* PUF.
- Bawa, I. H., & Abete, S. M. (2020). Influence du soutien social perçu sur l'adaptation des élèves : cas des élèves de terminale du lycée de Tsévié-Ville 1. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*. *International Journals of Sciences and High Technologies*, 18(2), 106-115. ISSN: 2509-0119 <http://ijpsat.ijshjournals.org>
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse*. Enrick.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Beauthéac, N. (2015). Les besoins et les attentes des personnes endeuillées. *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, 2(121), 97-42. <https://doi.org/10.3917/jalmalv.121.0037>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Bonneville, E. (2014). Besoins fondamentaux et angoisses chez les tout-petits et les plus grands : l'importance de la stabilité et de la continuité relationnelle. *Le Carnet PSY*, 5(181), 31-34.
- Borgy, J. (2014). Le psychodrame psychanalytique en groupe. *Psychologues et psychologies*, 4 (234), 24-28.

- Bouamara, R. (2017). Le silence tirailé : à ces guerriers bannis de l'histoire. *Publishroom*
- Boucher, S., Paré, N., Perry, J. C., Sigal, J. J., & Ouimet, M.-C. (2008). Répercussions d'une enfance vécue en institution : le cas des Enfants de Duplessis. *Santé mentale au Québec*, 33(2), 271–291. <https://doi.org/10.7202/019678ar>
- Bourahla, A. (2019). Relativiser
- Bruner, G. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (1^e éd). Presses Universitaires de France. Textes traduits et présentés par Michel Deleau.
- Castra, M. (2013). Socialisation. *Sociologie*, (ISSN 2108-6915, lire en ligne)
- Couchot, J.L. (2006). Réflexion sur un opérateur clinique : l'affiliation ou comment passer de la filiation à l'affiliation, de la relation au père à la relation aux pairs.
- Capron, I. P. (2016). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie. *Revue française de pédagogie*, (197), 5-12 <https://doi.org/10.4000/rfp.5130>
- Cauvier, J., & Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation de adultes : entre contrôles, service et relation. *Lien social et politiques*, (70), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1021155ar>.
- Clerc, J., Julier-Costes, M., Fawer, C. J., & Desombre, C. (2021). L'éducation inclusive à l'épreuve du décès parental : adaptation et poursuite de la scolarité chez des enfants orphelins. *I-2*(89-90), 101-114
- Clerc, J. (2018). Négligence circonstancielle chez des enfants orphelins d'un parent. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(43), 143-164.
- Cordier, G. (2007). L'enfant endeuillé. *Le journal des psychologues*, 4(247), 46-50.
- Couturier, Y. (2001). Constructions de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en C.L.S.C. et possibles interdisciplinaires [thèse]. Montréal.
- Daigle, M. (2019). Abandon, vie en institution et adoption internationale : enjeux et impacts à l'âge adulte [Thèse en psychologie]. Département de psychoéducation et de psychologie Québec en Outaouais.
- Danancier, J. (2011). *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif : référentiel d'observation des compétences sociales*. Dunod
- Danhoundo, G. (2017). L'orphelin et ses constructions en Afrique : une catégorie sociale hétérogène. *Enfance, Famille, Génération*, (26). <https://id.erudit.org/iderudit/1041057ar>

- Debret, J. (2020). *Les normes APA françaises : guide officiel scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/>
- Dekens, S. (2007). Orphelins, enfants affectés et infectés par le VIH-SIDA : opérationnaliser le concept de vulnérabilité dans les programmes de prise en charge. *L'enfant et la santé*,
- Delcourt, C. (2005). L'autorité dans la famille. *Journal du droit des jeunes*, 1(241), 29-38.
- De Robertis, C. (2018). *Méthodologie de l'intervention en travail social*. Presses de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique.
- Descombes, V. (2017). L'identité de groupe : identités sociales, identités collectives. *Raisons politiques*, 2(66), 13-28.
- Deslauriers J. P. (2011). *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle*. Presses de l'Université Laval.
- Dubé, M. Ces enfants qui recherchent l'attention : stratégie. Consulté le 13 février 2023 sur <https://www.educatout.com/edu-conseils/strategie-apprentissages/ces-enfants-qui-recherchent-l-attention.htm>
- Duboc, M. (2008). L'adoption et après ? La mise en place du lien adoptif. *Information sociale*, 2(146), 104-113. DOI 10.3917/inso.146.0104
- Dufour, A., Marcotte, C., & Tardif, S. (1992). *Un chemin vers l'interdépendance : guide d'intervention auprès des adolescents en difficultés d'adaptation*. Le phare.
- Dumas, D. (1999). *Sans père et sans parole : la place du père dans l'équilibre de l'enfant*. Hachette.
- Enriquez, E. (2000). Le travail de la mort dans les institutions. Dans R. Kaës (dirs.), *L'institution et les institutions : études psychanalytiques*. Dunod.
- Faulx, D. (2006). Le recadrage dans des situations conflictuelles : description et mise en perspective de l'approche de Michel Monroy. *Thérapie familiale*, 27(4), 377-397. <https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2006-4-page-377.htm>.
- Faure, M. (2016). Affirmer un lien social, une identité. *Le Progrès*, consulté le 13 février 2023
- Ferrari, P., & Epelbaum, C. (1993). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Flammarion.
- Fierdepied, S., Sturm, G., Taieb, O., Moro, M. R., & Baubet, T. (2012). Aspect traumatogène de l'exclusion sociale : une analyse ethnopsychanalytique. *Annales Médico-psychologiques, Revue Psychiatrique*, 170 (5).

Filliettaz, L., & Zogmal, M. (2020). Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif. Octarès.

Flament, J.Y. (s. d). Caractéristiques du processus de deuil. Consulté le 5 mai 2020 sur Psychologieclinique.over-blog.com.

Fortin, J., & Fayard, A. (2012). Comment comprendre les concepts de stigmatisation, de discrimination et d'étiquetage ? en voici les définitions. *La santé de l'homme*, (419), 12-13.

Fortin, M.F. & Gagnon, J. (2016). *Fondement et étape du processus de recherche : Méthodes qualitatives et quantitatives* (3^e éd). Chenelière Education.

Fournier-Plamondon, A.-S., & Racine-Saint-Jacques, J. (2014). (Re) constituer la trajectoire. *Revue transdisciplinaire*. <https://journals.openedition.org/cm/1740>

Frechon, I., Abassi, E., Breugnot, P., Ganne, C., Girault, C., & Marquet, L. (2019). *Les jeunes orphelins placés : Quels sont leurs conditions de vie et leur devenir à la sortie de placement ?* CNRS-PRINTEMP. Hal-02373817v2

Furlan, A. (2018). Le jeu de rôle, un outil pédagogique pour l'acquisition des compétences. *Éducation*. Dumas-01940226

Furtos, J. (2000). Epistémologies de la Clinique psychosociale : la scène sociale et la place des psys. *Pratique en santé mentale*. (1)

Gagon, E., Moulin, P., & Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(1), 90-111

Gagnon, Y-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd), Presses de l'Université du Québec.

Galera, M. (2017). Le sens du silence. *La chaîne d'union*, 3(81), 80-85

<http://journals.openedition.org/sejed/6434>

Gather, T. M. (2001). Le projet d'établissement : quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. Dans Tschoumi, B. (dir.), *Le projet d'établissement en partenariat* (pp.11-19). Neuchâtel.

Gaudreau, L. Parazelli, M., & Campeau, A. (2017). L'action communautaire : quelle autonomie pour ses destinataires ? *Nouvelles pratiques sociales*, 29(1-2), 20-28

Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd). Presses de l'Université du Québec.

- Gendreau, G. Giard, G. C. Duvauchel, M. Gendreau, L, P. (2001). *Jeunes en difficultés et intervention psychoéducative*. Sciences et culture
- Gendreau, G. (1978). *L'intervention psychoéducative : solution et défi*. Fleurus.
- Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : la figure de leadership en pédagogie. *Question de pédagogie dans l'enseignement supérieur*,
- Glineur, C., & Bienfait, H. (s. d.). La sensibilisation. Pourquoi ? Pour qui ? Comment ? Consulté le 5 mai 2020 sur <https://www.rapidawareness.fr>
- Goyette, M., & Royer, M. N. (2009). Interdépendance des transitions vers l'autonomie de jeunes ayant connu un placement : le rôle des soutiens dans les trajectoires d'insertion. *Sociétés et jeunesses en difficultés*, (8)
- Grainger, M. (2012). Socialisation. *Dans les concepts en sciences infirmières*, 278-278. www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres
- Haesevoest, Y.H. (2007). Processus de deuil et enfance : les vicissitudes d'un chantier psychique. *Espace d'échange du site IDRESS sur la systémique*.
- Hanus, M. (2007). *Les deuils dans la vie : deuils et séparations chez l'adulte et chez l'enfant*. Maloine.
- Hébert, F. (2014). Carte n° 7. Les centres d'intérêt. *Chemins de l'éducatif*, 335- 354. <https://www.cairn.info/chemins-de-l-educatif--9782100709908-page-335.htm?contenu=resume>
- Hours, A. (2019). Défaut de protection, désaffection et la psyché de l'enfant ? Ravages d'une invisible maltraitance. *Recherches familiales*, 1(16),11-23
- Horincq, D. R., & Guillemette, F. (2022). L'entretien d'explicitation comme pilier dans la relation mentorale. *Enjeux et sociétés*, 9(2), 96-119. <https://doi.org/10.7202/1092842ar>
- Jésu, F. (2007). Comment les parents peuvent-ils associer les professionnels à l'éducation de leurs enfants ? *Dialogue*, 2(176), 65-75. <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2007-2-page-65.htm>
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales : sociologie aujourd'hui* (5^e éd). PUF
- Juan, S. (2006). Le combat de l'organisation et de l'institution. *Sociologies*, <https://doi.org/10.4000/sociologies.582>

- Julier-Costes, M., Feige, C., & Grange, J. (2020). (sur)vivre à la perte précoce de son (ses) parent (s) : expériences et répercussions de l'orphelinage. *Recherches familiales*, 1(17), 35-44. <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2020-1-page-35.htm>
- Jung, C. (2020). Perdre un parent en contexte relationnel difficile : spécificités de l'orphelinage en protection de l'enfance, 1(17), 59-73. <https://www.cairn.info/revue-recherche-familiales-2020-1-page-59.htm>
- Kaës, R. (2000). *L'institution et les institutions : études psychanalytiques*. Dunod.
- Kestemont, P. (s. d). Filiation et affiliation : ou comment passer de la relation au père à la relation aux pairs... www.apae.be/.../filiation-et-affiliation
- Knecht, A., & Schubert, F.-C. (2021). Ressources - Caractéristiques, théories et concepts en un coup d'œil. Dans A. Knecht, & F.-C. Schubert (dirs.), *Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit* (pp. 15-41). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23007.79521>
- Koubi, G. (2009). Interdit et interdiction : quelques variations textuelles et variantes sémantiques. *Droit et cultures*, 57(1), 11-22. <http://journals.openedition.org/droitcultures/1176>
- Lachaussée, S., Bednareh, S., Absil, G., & Vanmeerbeek, M. (2012). Les enfants négligés : ils naissent, ils vivent mais ils s'éteignent. *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles*, 1, 4-9.
- Landry, M. (1996). *Processus clinique en éducation spécialisée*. Saint Martin.
- Latsap, K.J., Mgbwa, V., & Massé, K.A. (2019). *Enfant en deuil, professionnel de l'éducation et institution*. Editions Universitaires Européennes.
- Laval, C. (2016). Le destin de l'institution dans les sciences sociales. *Revue du Mauss*, 2(48), 275-292.
- Lavoie, J., & Raymond, J.P. (2014). *La pratique de l'action communautaire*. Presses Universitaire du Québec.
- Lavoie, L. (2000). L'accompagnement, l'écoute des valeurs et la pratique de la psychologie des relations humaines. *Autonome*, 4 (2), 104-126.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lesage, F. (2014). Défaillance parentale : et choc des cultures. *Les cahiers dynamiques*, 3(61), 135-142.

- Liébert, P. (2015). Chap3. Le besoin d'appartenance. Quand la relation parentale est rompue, 29-44. www.cairn.info
- Ling, N. (2012). *La vie psychique et sociale des enfants dans les orphelinats chinois* [thèse de doctorat] Paris V.
- Malongo, P. (2021). *L'orphelin africain : introduction à la psychologie de l'enfant placé en institution*. L'harmattan
- Mbede, R. (2005). Socialisation et enracinement culturel en Afrique subsaharienne : cas du Cameroun, 2(1), 159-173.
- Meynckens-Fourez, M. (2017). Chapitre 2. L'institution comme système. Dans Meynckens-Fourez, M. et al., (dirs.), *Eduquer et soigner en équipe* (pp. 31- 56). Carrefour des psychothérapies. <https://www.cairn.info/eduquer-et-soigner-en-equipe---page-31.htm>
- Mgbwa, V., & Ngonu, O. P. (2011). *Pratique de la parentalité et développement intégral du jeune enfant*. Syllabus. 2(3), 159-178.
- Molinié, M. (2018). Orphelins : des enfants en relation avec un parent défunt. *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, 1(132), 53-62.
- Montangero, J. (2001). Quelques processus de développement des connaissances : adaptation, équilibration et abstraction. *Intellectica*, 2(33), 75-85. www.persee.fr
- Morr, K. (2019). Qu'est-ce que la créativité ? Guide ultime pour comprendre cette attitude indispensable
- Mouhot, F. (2001). *Le devenir des enfants : de l'aide sociale à l'enfance*.
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill journal of education/ revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Odier, G. (2012). *Carl Rogers être vraiment soi-même : l'approche centrée sur la personne*. Eyrolles.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd). Armand Colin.
- Pain, J. (2013). L'institution comme système : une lecture systémique de l'institutionnel. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratique de réseaux*, 1(50), 31-45.

- Parret, C. et Igouane, J. (2001). *Accompagner l'enfant maltraité et sa famille*. Dunod.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2(20), 11-63. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>
- Plon, F. (2011). Accompagner les enfants en deuil. *VST - Vie sociale et traitements*, 1(109), 83-88.
- Poisson, Y. (1992). *Recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec
- Poussin, G. (2004). *La fonction parentale* (3^e éd). Dunod.
- Provost, J. (2011). Le développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent
- Ramos, E. (2011). Le processus d'autonomisation des jeunes. *Cahiers de l'action*, 1(31), 11-20. <https://doi.org/10.391/cact.031.0011ar>
- Rasse, M. (2020). Comment accompagner les jeunes enfants vers les autres. *Spirale*, 3(95), 94-99. www.cairn.info
- Raveleau, B. (2009). Capacités. L'ABC de la VAE. Dans J.P. Boutinet, (dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 92- 94). Education-Formation.
- Ravez, C. (2020). Développer le(s) sens de l'autonomie à l'école ... et à la maison ? *Recherche en éducation et formation*. eduveille.hypotheses.org/15160
- Reboulleau, L. (s. d). 10 clés pour apprendre à relativiser. Consulté le 10 mai 2022 sur <https://www.marieclaire.fr/prendre-du-recul>
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception/ une méthode*. Sciences et culture.
- Rhéaume, J. (2002). Changement. Barus-Miche, J., Enriquez, E., & Lévy, A. (dirs.), *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions*. Erès.
- Romano, H. (2009). Accompagner l'enfant sur le chemin du chagrin. *Le journal des psychologues*, 10(273), 48-53.
- Rubin, G. (1998). *Travail du deuil, travail de vie*. L'harmattan.
- Sanseau, P. Y. (2005). Les récits de vie comme stratégies d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25 (2), 33-57, <https://doi.org/10.7202/1085411ar>

Senk, P. (1998). Chagrin, phobie, deuil... Impuissant devant la souffrance, on réfléchit. Un peu, beaucoup, parfois longtemps. Consulter ? L'aider de tout changer séduit, mais fait peur. Difficile pourtant de s'en sortir seul.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47 (4), 929-968.

Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire encyclopédie de psychologie, A-Z*. Bordas.

Simon, E. (2009). Processus de conceptualisation de l'empathie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(98), 28-31.

Tchombe, T.M. (2017). *Analyse de education inclusive au Cameroun*. Centre for child and family development and education /UNESCO chair.

Turcotte, D., & Deslauriers, J-P. (2017). *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (2^e éd). Presses de l'université de Laval.

Unicef, (2004). *Les générations orphelines d'Afrique*. New-York.

Vandecasteele, I., & Lefebvre, A. (2006). De la fragilisation à la rupture du lien social : approche clinique des impacts psychiques de la précarité et du processus d'exclusion sociale. 137-162.

Vial. (2007). L'accompagnement professionnel : une pratique d'étayage. *RéseauEval, Etudier, Valoriser-organiser, l'évaluation dans la pratique professionnelle*.

Vicens (2015). Qu'entend-on par accompagner les jeunes vers l'autonomie ? *Autonomie*.

Vinay, A. (2006). La construction du lien social chez l'enfant adopté. *Enfances & psy*, 3(32). 134-144. ISSN 1286-5559

Wendland, J., & Finot, G.J. (2008). Le développement du sentiment d'affiliation des enfants placés en famille d'accueil ou après leur petite enfance, 20(4), 319-345.

www.minas.cm

www.la-psychologie.com

3^e RGPH du Cameroun 14 avril 2010

3^e RGPH : la population du Cameroun en 2010. Pdf

www.universalis.fr › encyclopédie

www.mosohcameroun.net › IMG ›

gccpa.espe.aquitaine.fr › [index.php](#) › intérêt scientifique.

[Htpps://lifetime-projects.com](https://lifetime-projects.com) › [portfoto/orphelinat au Cameroun](#)

Rapport initial sur la mise en œuvre de la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant/Cameroun-initial-acerwc-Sr_fr-3.

www.spfv.fr › actualités › accompagner un enfant en deuil : quelques repères pour mieux comprendre.

<https://www.slideshare.net/WilliamFinnegan3/module-5-la-communication-et-la-sensibilisation>

<https://centreinteractions.ca/les-pratiques-de-sensibilisation-communautaire-un-ingredient-essentiel-a-la-promotion-aupres-des-populations-vulnerables/>

<https://www.universalis.fr/encyclopedie/croyances/>

<https://nature-et-famille.com> > [encourager un enfant](#) : pourquoi les compliments sont contre-productifs 11/02/2023 22 :10

<https://www.thapanorama.com/blog/cultural-general/qu-son-los-elementos-culturales-y-cules-son-los-ms-importantes.htm> 11/02/2023 22:12

<https://www.adi.cm> › stratégie nationale de développement du Cameroun 2020-2030 : le Cameroun se met à jour

<https://www.humanium.org> › convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989) - texte intégral

<https://www.african-court.org> › charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant-african court on human and peoples rights

<https://www.un.org> › la déclaration universelle des droits de l'homme-the United Nations

<https://www.axl.cefan.ulaval.ca> › Cameroun : loi de 1998 sur l'éducation-l'aménagement linguistique dans le monde.

<https://lifetime-projects.com> orphelinats Mau Cameroun

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DÉPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIAL
EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N° 02/21/UYIVDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **LATSAP KONLACK Joseline**, Matricule **15X3435**, est inscrite en Doctorat/Ph.D à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : **Education Spécialisée**, Filière : **Intervention, Orientation et Education Extrascolaire**, spécialité : **Intervention et Action Communautaire**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Doctorat/Ph.D. Elle travaille sous la direction du Professeur **MGBWA Vandelin**. Son sujet est intitulé : « *Perte d'objet et inhibition scolaire : une analyse du deuil blanc chez l'enfant en situation d'échec scolaire* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 10.7. JUIN 2021

Pour le Doyen et par ordre



Etienne
Professeur

ANNEXE 2 : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

0. Contexte de l'enquête

Cette enquête est réalisée dans le cadre des travaux de thèse de l'étudiante LATSAP KONLACK Joseline en vue de l'obtention du Doctorat/Ph.D en Intervention et Action Communautaire à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I. La thèse dirigée par le Pr. MGBWA Vandelin est intitulée « Techniques d'intervention psychoéducative et capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution ».

Avant d'accepter de participer à l'enquête, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. En effet, le présent formulaire de consentement présente les objectifs de ce projet et ses procédures. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

1. Objectifs de la recherche

La présente recherche vise de façon générale à analyser comment les techniques d'intervention psychoéducative par le biais de la sensibilisation, du soutien et du recadrage rendent compte des capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution. Plus précisément, l'acquisition des capacités d'adaptation chez l'orphelin au sein de l'orphelinat plus spécifiquement passe par la sensibilisation, le soutien et le recadrage.

2. Procédure de la recherche

L'entretien semi-directif se déroulera dans un lieu neutre de l'orphelinat. Les premiers contacts que nous avons eus avec vous nous ont permis de cibler trois orphelins ayant perdu un ou les deux parents qui seront concernés par cette recherche. Les échanges avec ces enfants vont porter sur leurs expériences de la situation de décès parental vécue. Le point de vue des professionnels de l'éducation de l'orphelinat va aussi nous être d'une grande importance. Ces éléments recueillis vont nous permettre de comprendre les facteurs associés aux techniques d'intervention psychoéducative qui rendent compte des capacités d'adaptation scolaire des orphelins du centre. Ne vous sentez pas frustrer si au cours des entretiens nous revenons sur certains aspects que vous avez déjà eu à souligner auparavant. Avec votre consentement, les échanges vont être enregistrer sur audio.

3. Confidentialité, anonymat des informations

Les données recueillies vont servir pour la rédaction d'une thèse de Doctorat/Ph.D. Rassurez-vous, la confidentialité des informations et l'anonymat de l'identité des participants

vont être respectés par les responsables du centre de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en sciences de l'Éducation et Ingénierie Éducative de l'université de Yaoundé 1.

Dans les travaux produits à partir de cette recherche de thèse, vous allez être identifié(e) par un nom fictif pour assurer votre confidentialité. Le texte de la transcription de l'entrevue accordée peut, avec votre consentement être déposé et conservé à la bibliothèque de l'URFD à des fins de recherche ultérieures.

4. Avantages, risques, participation volontaire et droit de retrait

Votre participation va contribuer à l'avancement des connaissances sur l'accompagnement éducatif des orphelins dont au moins un des parents est décédé et qui se trouvent au sein des orphelinats, ainsi que dans toutes les autres structures qui accueillent ces enfants.

Aucun des participants à la recherche n'est exposé à un risque particulier en exposant son point de vue pendant ou en dehors des entretiens. Mieux encore, votre participation à cette recherche est volontaire. Vous avez la liberté de répondre ou non à une question posée sans justification. Vous pouvez vous retirer de la recherche à tout moment sans préjudice.

5. Remerciements

Votre collaboration est très précieuse pour cette enquête et nous vous remercions vivement d'y participer.

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à l'enquête en vue de la collecte de données pour les travaux de thèse de l'étudiante LATSAP KONLACK Joseline. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris les objectifs, la nature, les avantages, les risques ainsi que la durée de cette recherche. J'accepte de participer au projet de recherche et que les résultats sous anonymat soient diffusés à des fins scientifiques.

Prénom et nom (s) du participant (s) Signature Date

Je certifie avoir expliqué au participant (e) tous les aspects pertinents de la recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et me suis rassuré de la compréhension du participant.

Prénom et Nom (s) du chercheur Signature Date

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN

SUJET : Techniques d'intervention psychoéducative et capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution

Ce guide d'entretien est conçu dans le but de recueillir les données auprès des enfants orphelins et les éducateurs de l'orphelinat « Beloved Children »

Pour les techniques d'intervention psychoéducative

Thème 2 : Sensibilisation

Sous - thème 1 : Sensibiliser l'enfant sur sa situation

Sous - thème 2 : Explicitation du vécu

Sous-thème 3 : Créer un climat propice

Thème 2 : Soutien

Sous - thème 1 : Soutien affectif

Sous - thème 2 : Soutien cognitif

Sous - thème 3 : Soutien social

Thème 3 : Recadrage

Sous - thème 1 : La redéfinition de la situation du jeune

Sous - thème 2 : Développer la créativité de l'enfant

Sous - thème 1 : Faire preuve d'empathie

Pour les capacités adaptation scolaire chez les orphelins en institution

Thème 4 : Appartenance et la participation sociale du jeune

Sous - thème 1 : Affiliation sociale

Sous - thème 2 : Partage d'une idée, un langage

Thème 5 : Appropriation de la réalité extérieure

Sous - thème 1 : Aspects constitutants

Sous - thème 2 : Aspects constitués

ANNEXE 4 : GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES

Thèmes	code	Sous-thèmes	code	Observations			
				(0)	(+)	(-)	(±)
Sensibilisation	A	Sensibiliser l'enfant sur sa situation	a				
		Explicitation du vécu	b				
		Créer un climat propice	c				
Soutien	B	Soutien affectif	a				
		Soutien cognitif	b				
		Soutien social	c				
Recadrage	C	Redéfinition de la situation de l'enfant	a				
		Développer la créativité de l'enfant	b				
		Faire preuve d'empathie	c				
Capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution	D	Appartenance et participation sociale de l'enfant	a				
		Appropriation de la réalité extérieure	b				

Légende :

(0) : absent

(+) : présent

(-) : plutôt présent

(±) : doute

ANNEXE 5 : CONTENU DES ENTRETIENS

CONTENU DES ENTRETIENS AVEC LES ENFANTS ORPHELINS

Samedi 30/04/2022

Age 9 ans

Elève en classe de CM1 dans une école primaire de la ville de Bafoussam

Question : Racontes-moi comment ça se passe à la maison ?

Réponse : Ici à la maison, c'est la grand-mère qui me nourrit et m'envoie à l'école. Lorsque des visiteurs nous rendent visite, ils nous apportent des sacs de riz et des cartons de savons que Bombo distribue aux mamans. C'est avec la grand-mère que nous faisons des achats pour la maison. Lorsque nous faisons des achats, il nous revient de faire la cuisson pour la maison. Pour ce qui est des autres mamans de la maison, ah ! elles ne font presque rien pour venir en aide aux enfants, elles disent n'avoir pas le temps, sont occupées à leurs petits commerces et ne rentrent que tard dans la nuit. C'est seulement Bombo qui s'occupe bien de moi, elle s'occupe de moi et moi aussi je m'occupe d'elle. J'apprends et cuisine souvent parce que Bombo m'a un jour dit qu'en le faisant je m'entraîne pour devenir une bonne maman demain. J'aime bien cuisiner, le ménage aussi. J'aime m'occuper des tâches ménagères. Il y a des tâches ménagères que je fais et d'autres qu'on m'interdit de faire comme allumer la plaque à gaz parce que je peux causer un accident. J'ai pour habitude de cuisiner sur la plaque à gaz mais ce n'est pas moi qui l'allume.

Question. Pourquoi Bombo distribue-t-elle des sacs de riz et des cartons de savons aux mamans de la maison ?

Réponse : Elle distribue le riz aux mamans parce qu'elle a pour habitude de dire que même si elle n'est pas à la maison, il faut que nous ayons de quoi manger. Les mamans qui sont dans la maison d'en bas préparent à manger là-bas et à la maison d'en haut on prépare aussi.

Question : Tu viens de dire que tu t'occupes de Bombo. Tu t'occupes d'elle en quoi faisant ?

Réponse : je l'aide à laver ses habits. Elle m'envoie aussi aller acheter ses comprimés quand sa tension monte.

Question : Racontes-moi comment ça se passe avec tes frères et sœurs à la maison ?

R. Avec certains membres de la famille je m'entend bien. J'aime jouer avec les autres enfants. Quand je joue avec eux je suis joyeuse. Je ne m'entends pas avec tous les enfants de la maison. D'autres dérangent beaucoup. Avec Lucie par exemple je ne parle pas très souvent. On n'a constamment les problèmes. Même présentement on ne se parle pas. Bombo n'est même pas au courant. Souvent certains de mes frères rient de moi, crient, se moquent de moi quand je suis

fâchée, ne disent rien quand je reste dans mon coin. Quand ils commencent à se moquer de moi je préfère ne pas rester avec eux. Je prends mon livre et commence à lire. Même quand je pense trop à papa, pour oublier un peu je me mets seulement à lire. Souvent je vais à l'église parce que tout ce que Dieu fait est bon.

Question : Quand tu restes dans ton coin, qu'est-ce que les autres disent ?

Réponse : Ils ne disent rien et me laisse là. Ils passent leur temps à bavarder et à commenter.

Question : Pourquoi est-ce que vous ne vous parlez pas ?

Réponse : Je ne sais pas pourquoi et respecte sa décision. Quand je reste Lucie m'envoie seulement les nouvelles me disant qu'elle ne me parle plus.

Samedi 07/05/2022

Ange 9ans

Question : La dernière fois tu m'as dit que la grand-mère s'occupe bien de toi, comment les autres mamans se comportent, mais tu ne m'as pas parlé de Monsieur X. Que fait Monsieur X pour te venir en aide ?

Réponse : Monsieur X s'occupe aussi de nous. Il m'aide quand des exercices en mathématiques. Il reste à la maison avec la grand-mère pour s'occuper de nous quand les autres mamans partent au travail. Quand je me comporte mal, il me fouette et me dit toujours que je ne pense pas qu'il va me laisser faire ce que je veux comme Bombo. Monsieur X me vient en aide quand je rencontre des difficultés scolaires, m'aide à faire mes devoirs et corrige mes exercices de mathématiques. Quand je suis à la maison, il m'est interdit de sortir de la maison, surtout lorsqu'il pleut, ça m'énerve. On me demande de mettre le pull-over, même s'il fait chaud. Interdit de retirer le pull-over. A l'école je peux enlever le pull-over. C'est seulement à l'école que je suis joyeuse. Je peux faire certaines choses qu'on m'interdit de faire à la maison parce que personne ne me surveille. Je joue comme je veux à l'école avec mes amis. A la maison, non ooh !!

Question : Racontes-moi comment ça se passe à l'école ?

Réponse : A l'école, je peux dire que mon enseignante ne fait presque rien. Même quand je reste seul dans mon coin. Avec elle, on ne fait cours que rarement. Elle passe seulement son temps dans la salle de classe de ses collègues où elles font des commentaires. C'est rare qu'on fasse les cours. C'est la directrice qui nous dispense certains cours comme le français, parfois la science. Avec la directrice nous faisons le cours de français chaque jour.

Question : Que fait la directrice, puisque l'enseignante ne fait presque rien ?

Réponse : Normalement, notre enseignante devait dispenser tous les cours à part le français qui revient à la directrice de le faire. Mais comme l'enseignante ne pouvait pas faire tous les cours,

la directrice nous a trouvé un enseignant d'anglais et un autre de mathématiques et a demandé à notre maîtresse de nous dispenser les autres cours. Pour ce qui est des autres cours, nous ne les faisons pas. Quand notre maîtresse arrive à l'école et que la directrice n'est pas là, elle porte son sac et rentre chez elle. Dès qu'arrive les examens, nous ne savons que faire puisque l'accent n'a été mis que sur les trois ou quatre matières dispensées par monsieur thomas, Monsieur X et la directrice. Lorsque nous n'avons pas de bonnes notes d'examen, notre maîtresse va nous insulter en disant que nous sommes mal élevés alors qu'elle n'a dispensé aucun cours et ne nous a presque rien appris. C'est grâce au maître d'anglais, de mathématiques et à la directrice avec qui tous se passe bien que nous parvenions même à avoir quelques points à l'examen. Quand la directrice donne beaucoup trop cours et avec les bruits, sa tension augmente. Elle est obligée de nous abandonner pour aller se reposer. Ce qui fait que pendant tout ce temps on ne fait rien, on joue par ci par là.

Question : Parmi toutes les matières que vous faites en classe, quelle est ta matière préférée ?

Réponse : D'abord, j'aimerais devenir enseignante comme Bombo. J'aime plus les mathématiques et le français. J'ai de très bonnes notes en ces matières. En mathématiques par exemple j'ai souvent 39/50. A la troisième séquence, ma maîtresse nous a interrogées en dictée. La dictée en question je l'avais déjà préparé et fait avec Bombo comme devoir de maison. J'ai eu 18/20 quand la maîtresse a remis les feuilles et elle m'a félicité. Ce jour-là, je suis arrivée à la maison en courant et a informé Bombo qui étant toute contente, elle m'a serré dans ses bras en me disant que c'est à travers tes notes de classe que tu vas te faire respecter. Une de mes grandes sœurs en passant m'a dit comme tu as eu 18 pour la première fois de ta vie on ne doit plus respirer ici à la maison. Bombo m'a demandé de ne pas écouter ce qu'elle raconte. Ma grande sœur a pour habitude de dire qu'on ne fou rien avec l'école, ce qui énerve Bombo. Bombo dit que c'est important d'aller à l'école, même s'il est difficile de trouver du travail après les études. Elle lui a dit que sans l'école elle ne sera rien et se retrouvera dans la rue.

Samedi 14/05/2022

Ange 9ans

Question : Est-ce qu'ici à la maison on t'encourage à apprendre tes leçons ?

Réponse : Oui, j'apprends avec Bombo. Elle me vient en aide quand je rencontre des difficultés à l'école et m'aide lorsque j'ai des exercices de français à faire. Un jour elle m'a demandé la profession que j'aimerais exercer, j'ai dit enseignante et elle n'a dit que c'est une bonne profession. Vu mes compétences scolaires, elle a dit que je peux m'en sortir. Ici à la maison, mes aînés m'encouragent dans cette voie et me disent que si je persévère je vais m'en sortir et

je pense y arriver, m'en sortir et aussi réaliser mon rêve de devenir un jour enseignante. Un jour, Bombo m'a dit que si je dois être enseignante je dois connaître le mode de l'enseignant. Bref, je dois tous connaître. C'est la raison pour laquelle elle m'encourage sur la voie à devenir un jour enseignante, m'exerce plus dans ce sens et s'occupe particulièrement de moi.

Question : Comment s'occupe t'elle particulièrement de toi ?

Réponse : La grand-mère m'exerce en français. Elle me donne des documents pour que je les lis et me demande de beaucoup lire. Peu importe le document que j'ai sur la main, je dois le lire et lui poser des questions. Elle s'occupe de moi et de mes frais médicaux quand je suis malade. Me défend et me soutient toujours dans des choses difficiles comme les disputes et les querelles.

Question : Quand tu as un problème, qui est-ce qui t'aide à le résoudre ?

Réponse : C'est Bombo parce qu'il y a un avocat de l'orphelinat qui l'aide.

Question : Et à l'école ?

Réponse : Tu te cherches. Bombo va te dire d'aller arranger toi-même, surtout si le problème à résoudre n'a aucun rapport avec les devoirs de classe. Quand je fais quelque chose, Bombo va toujours me dire que j'ai mal fait. Que ce n'est pas comme ça que je devais le faire. Même quand elle m'apprenait à laver les marmites, elle disait toujours que je ne lave pas bien.

Question : Quand Bombo dit que tu as mal fais quelque chose, est-ce qu'elle te montre comment tu devais le faire ?

Réponse : Oui. Elle me montre comment je devais laver les marmites. Quand je lave mal, elle dit non ce n'est pas comme ça et m'aide à laver en me montrant comment faire. Un jour j'ai décidé de laver les marmites de moi-même alors que Bombo était au salon. Comme on prépare souvent au feu de bois et que le derrière de la marmite est trop sale, j'ai décidé de gratter le derrière de la marmite avec un couteau pour d'abord retirer la cendre avec laquelle on a oint la marmite avant de laver.

Question : Où as-tu appris à laver les marmites de cette manière ?

Réponse : Comme c'est moi qui fais très souvent la vaisselle à la maison et que la grand-mère m'avait déjà dit que je dois apprendre à laver les marmites, je ne voulais plus qu'elle vienne me dire que j'ai mal fais. J'ai alors imaginé et a lavé les marmites de cette manière. Même quand j'ai lavé une marmite de cette manière en disant à Bombo que je viens de l'imaginer, elle a ri et a demandé à mes frères si c'était vrai. J'aime maintenant laver les marmites parce que je suis rapide et me salir moins. Je lave plus facilement les marmites maintenant.

Samedi 21/05/2022

Ange 9ans

Question : As-tu des amis ? Si oui, racontes-moi comment ça se passe avec tes amis ?

Réponse : Oui j'ai des amis. Avec mes amis on joue ensemble, on s'entend souvent. J'aime bien jouer avec les élèves de ma classe mais lorsqu'ils commencent avec les problèmes, surtout mes amies, on se gâte et je vais rester dans la salle de classe. Souvent quand la maîtresse entre en classe et me trouve seule dans la salle de classe alors que les autres élèves sont en train de jouer, elle me dit sort et va jouer avec tes camarades. Elle me fait des reproches parce que je reste souvent seule. Avec mes amies on se raconte des histoires. Ah ! on parle de vraiment rien d'important, de ce qui s'est passé à la télévision, des dessins animés et des leçons qu'on a eu à faire en classe. On s'échange parfois le goûter. Elles me donnent du pain et moi je leur donne des beignets.

Question : pourquoi est-ce que vous vous gâtez ?

Réponse : Ce sont mes amis qui commencent avec les problèmes. On se querelles et ne nous parlons pas pendant des jours mais on se réconcilie toujours après. J'aime souvent rester dans mon coin et ne veux parler à aucun de mes camarades de classe.

Question : La dernière fois tu as dit que tu restes souvent seule. Pourquoi reste-tu seul ?

Réponse : Je ne sais pas pourquoi mais j'ai juste envie de rester seul.

Question : A quoi penses-tu quand tu restes seul ?

Réponse : Je pense à beaucoup de choses. A papa s'il était encore en vie. S'il était encore là j'allais faire de grandes choses avec lui parce que ma grand-mère m'avait dit que mon père entreprenait faire beaucoup de chose avec moi.

Question : Comment te sens-tu quand tes amies et camarades de classe parlent de leurs parents ?

Réponse : Quand ils parlent de leurs parents, je reste là, très triste. Je reste dans mon coin. Quand ils me demandent où se trouve mon père, je préfère leur dire que je ne sais pas parce que si je leur dis qu'il est déjà mort, ils vont me poser des questions. Quand certains de mes amies racontent comment leurs parents sont riches, qu'ils leur donnent tout ce qu'elles veulent, je reste dans mon coin et pleure.

Question : Pourquoi pleures-tu ?

Réponse : Ça me rend triste.

Question : Que sais-tu de la mort ?

Réponse : Lorsqu'on n'est mort on ne revient plus. Quand quelqu'un meurt il va u ciel. Je ne reverrai plus jamais papa parce qu'il est déjà mort.

Question : As-tu pleuré quand ton papa est mort ?

Réponse : Non. J'étais encore petite. Quand papa est mort les gens pleuraient, ma grand-mère et mes frères aussi pleuraient. C'est maintenant quand certains de mes amies parlent de ce qu'ils

font avec leurs parents que je pense à papa, à ce que je pouvais faire avec lui s'il était encore en vie et me met à pleurer. Quand il partait au travail, en rentrant il achetait de quoi manger. Il nous ramenait de quoi manger en attendant que la nourriture soit prête.

Samedi 28/05/2022

Ange 9ans

Question : Ici à la maison avec qui t'entends-tu vraiment ?

Réponse : Je m'entends beaucoup avec Bombo. Quand Bombo n'est pas là, que vais-je faire ? Je subis les menaces de Lucie et de certains enfants de la maison qui disent que je les injurie, alors que ce n'est pas vrai. Je peux compter sur Bombo parce qu'elle me défend, elle raconte des histoires drôles et m'encourage à apprendre. Malgré le fait que Bombo bavarde trop et me gronde parfois, elle me soutient. C'est ce qui me plaît en elle. Monsieur X et certains de mes frères me soutiennent aussi. Avec eux, tout va bien. Je parle souvent à Bombo de ce qui s'était passé quand je vivais avec mes parents. Quand je lui raconte, elle m'encourage. Bombo m'a toujours dit que si j'ai quelque chose qui me dérange, il faut que je lui en parle. Elle m'écoute quand je lui parle.

Question : Peux-tu me raconter comment ça se passait quand tu vivais avec tes parents ?

Réponse : Je vivais à Makak avec mon père, mon frère et ma sœur. Papa avait pour habitude d'aller nous laisser chez notre grand-mère. Quand mon frère et ma sœur allaient se promener, je restais à la maison avec la grand-mère. Il nous arrivait parfois de passer la nuit chez la grand-mère parce que papa n'est pas revenu nous chercher ou alors parce que grand-mère a refusé de nous laisser rentrer à la maison avec lui car il est arrivé chez elle étant saoul. Ma grand-mère très souvent se fâchait en lui disant que ce n'est pas parce qu'il est vigneron qu'il va se mettre à boire.

Question : Où se trouve ta maman ?

Réponse : Papa m'avait dit qu'elle a quitté la maison quand j'étais encore petite.

Question : Est-ce qu'elle te rend visite ?

Réponse : Non. Elle n'est même pas venue au deuil de papa. J'ai entendu ma grand-mère le dire à une de ses amies. Elle lui a aussi dit que ma mère a abandonné ses enfants.

Question : Que s'est-il passé pour que papa meurt ?

Réponse : Ma grand-mère a dit que c'est la boisson qui l'a tué. Depuis le départ de maman de la maison, il a commencé à boire. Quand il buvait, mon grand frère et ma grande sœur se fâchaient contre lui. Mon frère avait pour habitude de dire à mon père qu'il va quitter la maison et est parti après le décès de papa. Ma sœur aussi est partie. Elle a dit à qu'elle part retrouver notre mère à Douala. Je me suis retrouvée seul avec la grand-mère. Quand je vivais avec ma

grand-mère, tout allait bien avec la grand-mère, même si on manquait souvent de quoi mangé. Ma grand-mère me disait parfois qu'elle est trop vieille pour s'occuper d'un enfant de mon âge, qu'il me faut une bonne famille où on peut m'aider à faire mes devoirs et où je peux réussir dans la vie. C'est ainsi qu'elle m'a confié à Bombo qui s'était rendu à Makak.

Question : Depuis que Bombo t'a ramené de Makak, as-tu encore eu des nouvelles des membres de ta famille ? Bref, de ta grand-mère et de tes frères par exemple.

Réponse : Non. C'est seulement ma tante qui me rend souvent visite quand elle se rend dans la ville. Bombo a dit que c'est la sœur de ma mère. Elle se rend dans la ville pour acheter ses marchandises. Un jour, quand Bombo était au salon, je l'ai entendu parler avec ma tante à propos de papa. Quand je suis entrée dans la pièce où elles s'y trouvaient, elles se sont tues, n'ont plus rien dit. Je suis restée là, ensuite Bombo m'a demandé d'aller à l'extérieur jouer et elles ont repris la conversation.

Question : Est-ce que ta tante te parle souvent de tes parents.

Réponse : Hum ! Si je lui pose une question concernant papa elle ne va pas répondre et va me dire d'aller demander à Bombo pour qu'elle m'explique.

Question : Quand tu veux savoir quelque chose concernant tes parents et poses la question à Bombo est-ce qu'elle répond ?

Réponse : Avec Bombo, on parle de tout et de rien mais il y a des questions qu'on lui pose elle ne dit plus rien. Quand je lui demande quelque chose concernant papa elle répond. Puis me dit par la suite que si elle continue à me raconter ça va me tourmenter. Elle préfère ne plus en parler. Quand je suis arrivée ici à l'orphelinat, un jour Bombo a dit que je lui raconte ma vie avec mon papa et mes frères. Je lui ai raconté tout ce que je t'ai aussi raconté, je lui ai dit que je vivais avec la grand-mère après la mort de papa. Quand je racontais, Bombo écoutais et m'a dit quand j'ai fini de raconter que c'est bien que j'en parle aux autres parce qu'en le faisant je me libère, en plus c'est mon histoire.

Question : Te rappelles-tu que tu m'avais dit que quand papa était mort tu n'avais pas pleuré parce que tu étais encore petite ? Quand tu dis encore petite de quel âge s'agit-il ?

Réponse : J'avais 7 ans. C'est cette année que Bombo m'a emmené avec elle à l'orphelinat.

Samedi 04/06/2022

Ange 9ans

Question : Te rappelles-tu que tu m'avais dit que Bombo bavarde beaucoup mais qu'elle te soutient ? Qu'est-ce qu'elle fait qui puisse t'amener à dire qu'elle te soutient ?

Réponse : Elle me soutient dans les activités que personnes d'autres ne peut me soutenir comme l'école. Elle me soutient plus pour les choses difficiles. Quand j'ai un problème à

résoudre ou veut qu'elle m'aide à effectuer un exercice et vais auprès d'elle, Bombo regarde d'abord, si elle trouve que je peux facilement le résoudre, elle va me demander d'aller réfléchir, que c'est élémentaire. Elle me soutient dans les choses difficiles comme les querelles, les bagarres et les disputes.

Question : Quelle moyenne as-tu eu au premier et au deuxième trimestre ?

Réponse : Au premier trimestre j'ai eu 11 de moyenne et au deuxième trimestre j'ai eu 12.

Question : Est-ce qu'il t'arrive souvent d'être en colère ?

Réponse : Oui quand je suis fâchée, mes nerfs montent. Quand j'échoue à l'école, je suis en colère contre moi-même et ne veux parler à personne. A la première séquence j'ai eu 8/20 en français et savait que Bombo devait me gronder. Quand je suis rentrée ce jour-là, j'étais bien en colère, un des enfants de la maison m'a provoqué et j'ai tapé sur lui. Quand je suis en colère, on m'envoie je refuse d'y aller, même si on me fouette. Je préfère même qu'on tape sur moi mais qu'on me laisse tranquille.

Question : Quand vous avez de mauvaises notes scolaires que dit Bombo ?

Réponse : Bombo t'encourage, nous demande de ne pas baisser les bras et de faire mieux la prochaine fois. Même quand je suis en colère, Bombo me calme en me disant de beaucoup apprendre pour faire mieux la prochaine fois. Pendant ce temps les autres disent que je ne fou rien. Lorsque nous avons de bonnes notes à l'école, Ah ! yaar ! c'est la fête qu'on va organiser à la maison. Même si Bombo pleurait le foirage, elle va dépenser de l'argent pour célébrer notre réussite. Elle prend bien soin de nous. Je n'aimerais pas être comme ceux qui demandent à manger dans la rue.

Question : Pourquoi parles-tu de demander à manger dans la rue ?

Réponse : Bombo nous dit souvent qu'on doit bien apprendre nos leçons et réussir dans la vie. Qu'on ne doit pas être comme ces enfants qui marchent dans la rue et demandent de l'argent. Quand quelqu'un marche dans la rue et demande de l'argent, Ah ! Hi ! ça fait un peu honte. Je n'aimerais pas être comme eux.

Question : Est-ce que tu participes aux activités de la maison ?

Réponse : Oui, précisément dans les tâches ménagères et la cuisine. Ici à la maison on dit que c'est le travail de la femme et que si je n'apprends pas à travailler comment mon mari va faire pour manger.

Question : Et à l'école ?

Réponse : Quand l'école doit recevoir un invité, avec notre maîtresse nous décorons la salle de classe. Il nous arrive aussi de fabriquer des objets de décoration pour embellir l'école pendant des cérémonies.

Question : Est-ce qu'ici à la maison il y a des règles à respecter ?

Réponse : Oui, on peut tout faire sauf allumer le gaz. Bombo dit qu'entre nous nous devons nous soutenir et être gentil avec les autres.

Question : Est-ce que tu te sens à ta place ici à la maison ?

Réponse : Ah ! parfois c'est bizarre. Il y a trop de bavardage. Souvent certains de mes frères me traite comme si je n'étais pas l'enfant de cette famille. Ce qui ne me plaît pas. J'aimerais que les choses soient plus posées, qu'on me traite aussi comme Bombo le fait avec Lucie.

Question : Tu dis vouloir qu'on te traite comme on le fait avec Lucie. Est-ce qu'on ne prend pas soin de toi ?

Réponse : On prend soin de moi mais pas comme on le fait avec Lucie. Souvent on donne à Lucie certaines choses qu'on ne nous donne pas en nous disant que c'est parce qu'elle dérange beaucoup, qu'on ne doit pas faire comme elle. A la moindre occasion elle se plaint, elle se plaint trop.

Question : Est-ce que tu penses réaliser ton rêve de devenir un jour enseignante ?

Réponse : Oui. Quand je vois les gens dans la rue je n'aimerais pas devenir comme eux. J'apprends mes leçons et avec l'aide de Bombo je vais devenir un jour enseignante.

Question : Qu'est-ce que tu aimerais améliorer dans ta situation ?

Réponse : J'aimerais réussir dans la vie, avoir un emploi et une famille. Quand je travaille avec Bombo, elle me forme à devenir une bonne mère demain.

Mercredi 04/05/2022

Ariel 10ans

Elève en classe de 6^e dans un lycée de la ville de Bafoussam

Question : Racontes-moi comment ça se passe à la maison ?

Réponse : Ici à la maison, les petits enfants déragent trop mais je m'habitue. Il m'arrive souvent de jouer avec eux, de les gronder quand ils font des bêtises. Avant de me rendre à l'école chaque matin, j'apprête d'abord les petits enfants pour l'école. C'est quand je rentre des classes que j'effectue mes travaux ménagers. Certains aînés sont gentils, ils nous donnent à manger. Monsieur X fait souvent comme mon ami du CM1 quand je suis en colère. Il a pour habitude de dire que je dois apprendre à me ressaisir lorsque je suis en colère, que c'est normal que je sois en colère lorsqu'on m'offense.

Question : Pourquoi dis-tu que Monsieur X fait comme ton ami du CM1 ?

Réponse : Parce qu'il me tient toujours comme mon ami le faisait. Un jour d'autres enfants de la maison jouaient. Comme je ne jouais pas parce qu'énervé et étais resté seul dans mon coin, il m'a tenu comme le faisait mon ami du CM1 en emmenant où les autres étaient en train de

jouer. Souvent quand je marche avec lui il met sa main sur mon épaule. Même quand Monsieur X s'est approché de moi, il a posé sa main sur mon épaule et m'a demandé ce qui ne va pas.

Question : Racontes-moi comment ça se passe à l'école ?

Réponse : Tous se passe bien avec les enseignants. Il y a des enseignants qui sont gentils et d'autres qui sont sévères. Celles qui est très sévère c'est la dame de français. Les enseignants punissent ceux qui troubles et bavardent beaucoup en classe. Quand les élèves bavardent, d'autres enseignants leur demandent de se taire. La dame de français en revanche ne dit rien, se fâche et nous puni. Moi je ne veux pas être puni mais quand quelqu'un me provoque on bagarre.

Question : Est-ce que quand tu as quelque chose à dire aux parents de la maison ils te laissent t'exprimer ?

Réponse : Quand j'ai quelque chose à dire à Bombo, elle me laisse quand même dire ce que j'ai à lui dire. Elle le fait à son moment voulu. Mais je le lui dis quand même, même si elle ne réagit pas immédiatement à mes demandes.

Question : Est-ce qu'un de tes enseignants a déjà eu à tes punir ?

Réponse : Oui. Quand mes camarades de classe pour m'énerver disent que j'habite avec une vieille mère et que je tape sur eux ou bagarre, ils vont aller se plaindre à l'enseignant qui va par la suite me punir. Quand ils disent que j'habite avec une vieille mère, je suis en colère et tape sur eux afin qu'ils ne le dérangent plus.

Question : Racontes-moi comment ça se passe avec tes amis ou camarades de classe ?

Réponse : Je n'ai plus d'amis. Je reste seul dans mon coin. Je rentre des classes avec mon voisin de banc mais je ne le considère pas comme mon ami.

Mercredi 11/05/2022

Ariel 10ans

Question : La dernière tu m'as dit que tu n'as plus d'amis et que tu restes dans ton coin.

Pourquoi restes-tu seul dans ton coin ?

Réponse : Je ne connais pas pourquoi, j'ai juste envie de rester seul.

Question : Tes camarades de classe ne jouent-ils pas entre eux ?

Réponse : Ils jouent mais moi je refuse de jouer avec mes camarades de classe quand ils jouent. Avant je jouais avec eux comme tous les enfants mais je n'avais que de faibles notes, la sous-moyenne. Quand le professeur expliquait le cours, mes camarades de classe causaient, ce qui me dérangeait toujours. J'ai donc décidé de ne plus m'amuser avec eux. Etant seul dans mon coin, ils ne me dérangent plus et je peux mieux me concentrer sur ce que disent les enseignants et peux mieux comprendre les cours. Mes camarades de classe parlent souvent de moi à mon absence. Ils me dérangent et se moquent de moi. Ils vont même jusqu'à dire que je reste seul

parce que je vis avec une vieille mère et que je n'ai pas de père. Quand je tape sur eux ils ne me dérangent plus.

Question : La dernière fois tu m'as dit que tu rentres des classes avec ton voisin de banc. Quand vous rentrez des classes de quoi parlez-vous ?

Réponse : Quand je rentre des classes avec mon voisin de banc on parle de ce qui s'est passé à l'école. S'il y a un devoir à faire et que je n'ai pas le livre, il va me laisser copier l'exercice à faire dans son livre mais après il va me dire de lui ramener quelque chose à manger le lendemain. Il aime trop faire l'échange.

Question : Qu'est-ce que tu lui ramène souvent ?

Réponse : Souvent j'achète des bonbons ou je partage mon goûter avec lui. Il partage aussi son goûter avec moi. Comme il a beaucoup de petits jouets il me laisse rentrer à la maison avec ses jouets et le lendemain je lui remet.

Question : Qui est-ce qui t'encourage à apprendre tes leçons ?

Réponse : Maman Henriette, Monsieur X et parfois Bombo m'encouragent à apprendre mes leçons. Bombo ne vit pas ici à la maison. Elle vit seulement dans la maison d'en haut, la grande maison. Je ne vais vers elle que quand je rencontre des difficultés en français ou veux lui poser des questions. Je ne peux vraiment compter sur elle comme je le voudrais. Le jour que je lui ai dit que j'aimerais devenir médecin, elle m'a encouragé, et a dit qu'il faut que je me concentre sur mes études pour réaliser mon rêve.

Question : Pourquoi aimerais-tu devenir médecin ?

Réponse : J'aimerais devenir médecin pour aider les autres, ceux qui souffrent. Bombo m'a dit d'avancer dans cette voie, qu'elle va payer mes frais de scolarité tant que je voudrais fréquenter.

Question : La dernière fois tu m'as dit que tu aimerais devenir médecin. As-tu de bonnes notes scolaires en science ?

Réponse : Je ne m'en sors pas très bien en science mais je fournis des efforts. Je n'ai pas souvent la sous-moyenne en science. Je n'ai jamais eu une note supérieure ou égale à 14. C'est à la première séquence que j'ai pu avoir la note de 12/ 20 en science. En informatique je peux dire que je m'en sors. C'est ma matière préférée mais j'aimerais devenir médecin. J'ai très souvent la note de 14/ 20 en informatiques

Question : Est-ce qu'ici à la maison on t'accorde du temps ?

Réponse : Parfois. Souvent quand j'ai un exercice de français qui me dépasse et que je vais vers Bombo, elle ne me vient en aide que si elle n'est pas occupée. Si elle est en train de travailler, elle va me demander d'attendre ou de revenir plus tard. Après je vais oublier et ne vais pas faire mon devoir.

Mercredi 18/05/2022

Ariel 10ans

Question : Te rappelles-tu que tu m'avais dit qu'il t'arrive souvent d'être en colère, pourquoi est-tu souvent en colère ?

Réponse : Lorsque j'ai des mauvaises notes, je suis fâché, nerveux. Souvent j'apprends mes leçons jusqu'à avoir mal à la tête. Je me concentre sur mes leçons parce que Bombo dit souvent que c'est à travers nos notes scolaires qu'on va se différencier des autres. C'est pour cette raison que quand j'ai la sous-moyenne, je rentre des classes et prend directement mon cahier pour apprendre.

Question : Racontes-moi comment ça se passait avec tes parents ?

Réponse : Avec papa, maman, mon frère et mes deux petites sœurs nous allions très souvent nous promener quand papa venait les week-ends. Papa voyageait beaucoup. Avant son voyage, il nous fait venir avec maman et nous demande ce qu'on veut qu'il nous ramène la prochaine fois. Papa et maman prenaient bien soin de nous mais depuis que papa est mort rien n'est plus comme avant, rien ne sera plus pareil, tout a changé.

Question : Qu'est-ce qui a changé ?

Réponse : D'abord, maman dit que le marché ne passe plus, que le marché est mort. Quand elle rentre du marché et dépose l'argent mon grand frère vol. Elle se met à bavarder, lui dit qu'il ne peut pas avoir pitié d'elle et de ses petits frères. Maman dit qu'avec seulement ce qu'elle gagne dans le commerce, nous ne pouvons pas nous en sortir. Qu'elle ne peut payer le loyer, nous nourrir et nous envoyer à l'école, qu'on va aller vivre dans la maison familiale à la SOCADA.

Question : Que s'est-il passé pour que tu viennes vivre ici à l'orphelinat ?

Réponse : C'est quand papa est mort que maman est venue me laisser ici à l'orphelinat. Quand nous sommes allés vivre dans la maison familiale à la SOCADA, mon grand frère volait des objets à la maison et allait vendre. Ma tante disait souvent qu'il se drogue. Quand maman lui parlait il ne changeait pas. Un jour certains membres de la famille ont dit qu'il faut qu'il quitte la maison et moi aussi parce qu'étant frère je vais suivre ce qu'il fait. Maman leur a dit que nous ne sommes que des enfants qu'on va changer, que mon frère ne va plus mal se comporter. Ils lui ont demandé de choisir entre quitter la maison avec tous ses enfants ou se séparer de ses fils. Mon frère a quitté la maison et maman est venue me laisser ici à l'orphelinat à Bombo. Maman en partant a dit qu'elle viendra souvent me rendre visite.

Question : Est-elle venue te rendre visite ?

Réponse : Oui mais après comme elle avait fait deux semaines sans venir me rendre visite, un jour en rentrant des classes je suis passé à la SOCADA à la maison familiale, elle n'y était plus.

On m'a dit qu'elle a quitté la maison avec mes sœurs. Je n'ai plus revu maman et mes sœurs depuis et mon frère aussi.

Mercredi 25/05/2022

Ariel 10ans

Question : La dernière fois tu m'as dit que ton papa venait les week-ends. Il revenait d'où ?

Réponse : Il venait de Dschang. Il faisait l'agriculture et avait ses plantations dans notre village à Dschang.

Question : Comment t'es-tu senti quand papa est mort ?

Réponse : J'ai pleuré. J'ai fait deux jours sans aller à l'école, après maman a dit qu'il faut que je reprenne l'école. A l'école j'étais toujours triste, je passais à tout ce que je faisais avec papa quand il vivait encore.

Question : Est-ce que tu penses toujours à lui aujourd'hui ?

Réponse : Oui je pense très souvent à papa. A ce qu'on devait être s'il était encore en vie. Bombo et les autres parents se racontent les histoires sur la mort, quand nous ne sommes pas là. Je sais qu'elle ne veut pas en parler avec moi parce que quand je lui pose la question sur celle de papa, elle commence à raconter puis se met à piaffer. Bombo nous dit souvent que quand quelqu'un meurt ce sont ses souvenirs qui restent. Elle dit que c'est trop douloureux d'en parler avec nous. Qu'elle ne veut pas que j'aie plus de peine. Elle me dit souvent que quand je serai grand, elle pourra mieux m'expliquer, qu'elle ne peut pas le faire pour le moment.

Question : As-tu déjà eu à fabriquer quelque chose que tu as imaginé ?

Réponse : Oui, à l'école pendant le Travail manuel (TM), le professeur a dit que pour sa matière chacun devrait faire au moins une activité. On fabrique parfois des objets, souvent le professeur nous demande de venir avec le matériel de TM.

Question : Est-ce que tu as déjà eu à fabriquer quelque chose ?

Réponse : Pour la moyenne d'une de nos séquences, d'autres élèves de ma classe fabriquaient et achetaient des balais et des tabourets. J'ai pensé fabriquer un porte clé en bois. Quand je suis rentré des classes et que j'ai montré ce que j'ai eu à faire à Michaël et que Bombo aussi a vu, elle était étonnée de savoir que c'est moi qui aie fait.

Question : Comment as-tu fait pour fabriquer un porte clé en bois ?

Réponse : J'ai fabriqué mon porte-clés en bois en me servant d'une planche et des objets d'un vieux porte-clés que j'avais demandé à Michaël. C'est seulement la planche qui m'a perdu du temps parce que devais le couper en rond pour pouvoir y percer un trou. C'est dans ce trou que j'ai mis l'anneau en fer du vieux porte clé.

Question : Est-ce que vos enseignants vous donnent des travaux à faire en groupe ?

Réponse : Oui le jour que nous avons cours en salle d'informatique le professeur nous demande toujours de travailler en groupe. Il nous met en groupe de trois élèves et nous donne un travail à faire. Quand il faut saisir chacun sa saisie à son tour.

Question : Que font les membres de la famille pour t'aider à réaliser ton rêve de devenir médecin ?

Réponse : Monsieur X me vient en aide quand je rencontre les difficultés à l'école, Bombo aussi. Bombo a dit qu'elle va payer mes frais de scolarité tant que je voudrais fréquenter. Un jour elle m'a dit que comme je n'ai pas de très bonnes notes en science, qu'elle va m'inscrire au cours de répétition pour que je puisse améliorer mes performances scolaires. Cela me fait tellement plaisir parce que je pense réaliser mon rêve et m'en sortir dans cette vie. Je ne veux pas devenir comme mon grand frère. S'il ne voulait pas on ne devait pas nous chasser avec maman de la maison de SOCADA.

Question : Qu'est-ce que tu veux améliorer dans ta situation ou dans ta vie ?

Réponse : Je veux qu'on me prenne au sérieux. Une famille où on s'occupe de tout le monde, où on vit dans la même maison. Je vis dans la maison d'en bas alors que Ange vit dans la maison d'en haut.

Mercredi 01/06/2022

Ariel 10ans

Question : La dernière fois tu as dit que bombo vous a dit quand quelqu'un meurt ses souvenirs restent. Est-ce qu'avec elle ou Monsieur X vous parlez de papa ?

Réponse : Quand je suis arrivé ici à la maison, après Bombo m'a dit qu'il faut que je lui raconte mon histoire. Pour moi c'était bizarre. C'est bizarre pour moi de raconter sa vie ce qu'on a vécu en présence de l'autre. Quand Bombo a vu que j'avais honte, elle a pris la parole en premier pour raconter son histoire. Elle a dit qu'elle avait perdu ses parents et son mari aussi. Même si j'avais honte, j'ai eu le courage de parler. Je lui ai dit que c'est après la mort de papa que tout a changé. Lorsque je pose une question à Bombo concernant papa, elle commence à me raconter et après elle se met à piaffer, que c'est trop douloureux vu mon âge, qu'elle ne veut pas que j'aie plus de peine. Je ne cesse de lui poser des questions sur papa. Elle me dit souvent que quand je serai grand, elle pourra mieux m'expliquer, qu'elle ne peut pas le faire pour le moment.

Question : Te rappelles-tu que tu m'avais dit que ta maman est venue te laisser à Bombo ?

Pourquoi dis-tu qu'elle t'a laissé à Bombo ?

Réponse : Le jour que nous sommes arrivés c'est bombo qui nous a accueilli. Nous étions dans la maison d'en haut et elle parlait avec ma mère. C'est après que Bombo nous a présenté

Monsieur X, les autres et a dit qu'elle s'occupe des enfants avec lui. Elle m'a emmené à la maison d'en bas et a dit que c'est là-bas que je vais rester avec les autres enfants.

Question : Te rappelles-tu que tu m'avais dit que tu penses réaliser ton rêve de devenir médecin, quels sont les efforts que tu fournis pour réaliser ce rêve ?

Réponse : J'apprends beaucoup mes leçons et me concentre pour suivre ce que les enseignants disent. Quand j'ai de mauvaises notes à l'école je suis en colère. Quand Bombo demande après moi et qu'on lui dit que j'apprends depuis que je suis rentré des classes, elle va me dire de me reposer un peu avant de continuer à apprendre. Je pense m'en sortir parce qu'au premier trimestre j'ai eu 12 de moyenne et au deuxième trimestre j'ai toujours eu 12. Quand je suis rentré avec mon bulletin, Monsieur X m'a félicité en disant que j'ai maintenu ma moyenne, que c'est mieux que je maintienne ma moyenne à 12 au lieu de baisser.

Lundi 02/05/2022

Lucie 11 ans

Elève en classe de 6^e dans un collège de la ville de Bafoussam

Question : Racontes-moi comment ça se passe à la maison ?

Réponse : Ici à la maison ça se passe bien, on prend bien soin de moi et on nous donne à manger. Souvent on reste à la maison ou on nous envoie à la boutique. J'aime travailler, apprendre, laver le sol et laver les assiettes. Bref, j'aime m'occuper de la maison et des tâches ménagères. Je ne m'entends pas très bien avec tout le monde ici à la maison. Quand je venais d'arriver c'est seulement avec trois enfants de la maison que je jouais souvent. D'autres disaient que je me plains trop et refusait de jouer avec moi mais maintenant je joue aussi avec eux. J'ai des frères et sœur avec qui je joue, on s'amuse et on prend nos repas ensemble mais parfois le jeu se termine par des querelles au point où on ne s'adresse plus la parole pendant des jours et Bombo n'est même pas au courant. Quand je me querelle avec mes frères de la maison et qu'on ne se parle plus, c'est seulement quand je m'excuse qu'on recommence encore à se parler. Même si les autres membres de la famille disent que je me plains trop, j'aime ça. Aujourd'hui, quand je joue avec certains enfants de la maison, je définis les règles du jeu et dis sur quoi va porter le jeu

Question : Tu viens de dire que quand vous vous querellez, Bombo n'est pas au courant et Monsieur X. Est-il au courant ?

Réponse : Que Monsieur X soit au courant ou pas, il ne dit très souvent rien. Quand je vais me plaindre à lui, il dit comme les autres que je dérange et me plaint trop.

Question : Pourquoi ne t'entends-tu pas très bien avec tout le monde à la maison ?

Réponse : Quand je venais d'arriver ici à la maison, les autres enfants ne voulait pas que je joue avec eux, ils m'interdisaient de toucher à certaines choses et que je dois d'abord leur demander la permission parce qu'ils sont arrivés avant moi. On passait le temps à se quereller et ils m'appelaient orpheline à chaque fois qu'on se querellaient parce qu'un jour Monsieur X a dit à une maman de la maison que je suis orpheline comme les autres. C'est pour ça que quand je joue avec les enfants de la maison, pour m'énerver il m'appelle comme ça. Chaque fois qu'il m'appelaient ainsi j'étais fâchée et me mettait en colère. Quand je leur dis que je vais aller me plaindre, certains disent que personne ne peut me défendre parce que je n'ai pas de père et de mère. Lorsque Bombo entend cela elle les gronde en leur disant qu'on fait tous partie de la même famille et qu'ils ne doivent pas m'appeler ainsi. Qu'on ne parle pas de cette façon entre frères. Elle nous dit souvent qu'on doit cesser de s'apitoyer sur notre sort. Elle me défend en me disant que ce n'est pas parce que les autres m'insultent en m'appelant orphelin parce que mes parents sont déjà morts que je vais bagarrer ou baisser les bras. Quand je me plains de quelqu'un et que Bombo réagit, ils disent toujours que je me plains trop et les trahis.

Question : A qui peux-tu te confier si tu as quelque chose d'important à dire ?

Réponse : je me confie à Bombo. Je peux compter sur elle car dès que je me plains de quelque chose, elle réagit directement. Je me confie aussi à elle parce qu'elle paie mes frais de scolarité et me donne de l'argent pour les épreuves quand avant la composition on demande à l'école de l'argent pour les épreuves et me donne aussi de l'argent pour le goûter. Dès que je demande de l'argent à Bombo, elle n'hésite pas avant de me le donner.

Question : Est-ce qu'on te prête souvent de l'attention ?

Réponse : Oui Bombo me laisse dire ce que j'ai à dire. J'aime qu'on me regarde et travaille beaucoup pour attirer l'attention de Bombo afin qu'elle voie comment je m'en sors. Bombo me défend quand les autres enfants de la maison m'insultent. Elle leur dit qu'entre frère on doit se soutenir, être solidaire et ne pas se moquer des autres.

Lundi 09/05/2022

Lucie 11ans

Question : Sur qui peux-tu compter ici à la maison ?

Réponse : Je peux compter sur Bombo parce qu'elle m'écoute et me donne de l'argent de poche pour l'école. C'est vers elle que je me dirige quand j'ai un problème à l'école ou pas. Elle interdit à certains enfants de la maison de ne plus m'appeler orphelin. Bombo leur a dit que ce qui m'est arrivée peut arriver à tout le monde. Quand Bombo n'est pas à la maison et que je n'ai pas de tâches ménagères à faire je lis des bandes dessinées ou alors je lis un livre. Lorsqu'on

m'envoie et que je refuse d'y aller, pour me punir elle ne me donne pas d'argent de beignets pour l'école. Quand je n'ai pas d'argent de beignets je mange avant d'aller à l'école.

Question : Racontes-moi ce qui s'était passé quand tu venais d'arriver ici à la maison ?

Réponse : Quand je venais d'arriver à l'orphelinat je ne voulais pas rester. Le jour-là, avec le pasteur nous sommes allés dans la maison d'en haut. Bombo nous a accueilli là-bas. Après, Bombo organisait des séances où chaque enfant partageait avec elle l'histoire de sa famille. Quand elle m'a demandé de lui raconter mon histoire, j'ai commencé par dire que papa et maman sont déjà morts. Ce qu'elle savait déjà. Je ne suis pas trop entré dans les détails, j'avais honte et n'a évoqué que les bons moments comme ceux passés avec ma tante qui s'occupait bien de moi et ceux avant le décès de papa où tout allait bien, on s'entendait très bien avec nos parents. Quand j'étais en train de raconter, Bombo écoutait, me disait ça va aller, que je vais me sentir mieux après. C'est difficile de partager avec l'autre sa vie, mais après avoir fini de raconter on se sent mieux.

Question : Tu viens de dire que Bombo savait déjà que ton papa et ta maman étaient déjà décédés. Qui est-ce qui lui a dit ?

Réponse : C'est le pasteur qui était venu me laisser ici à l'orphelinat. Le jour qu'il est venu me laisser, il est entré au salon avec Bombo pour parler. Quand ils sont sortis et que Bombo lui a demandé que c'est une autre orpheline, il a dit oui, elle a perdu son père et sa mère. C'est après qu'elle m'a présenté aux autres.

Question : Racontes-moi comment ça se passe à l'école ?

Réponse : Tout se passe bien, on fait les cours et pendant la composition les enseignants nous interrogent sur ce qu'on a eu à faire en classe. A l'école j'ai des amis avec qui je me rend à la cantine. Je peux dire qu'avec les enseignants tout se passe bien. Ils nous donnent souvent des devoirs à faire à la maison.

Question : Racontes-moi comment ça se passe avec tes amis ?

Réponse : Les élèves de ma classe disent que je suis trop bizarre et fait des choses bizarres. Ils se moquent souvent de moi et disent que je bavarde trop en classe. Avec mes amies, on va à la cantine pendant la pause et s'achète de quoi manger. Souvent on peut acheter des beignets ou du pain. On joue aussi pendant la récréation. Quand on joue j'aime qu'on me regarde. En plus en jouant je me fais de nouveaux amis. Quand nous sommes ensemble je suis heureuse. Souvent je bavarde en classe pour attirer l'attention de mes camarades et des enseignants aussi. Parfois lorsque nous sommes à la cantine, on se raconte des histoires, on discute sur la qualité du goûter de chacun, des films que nous regardons à la télévision, plus précisément des dessins animés. Les vendredis chacun offre à l'autre quelque chose de spécial.

Question : Lorsque les enseignants vous donnent des devoirs à faire à la maison et que tu rencontres des difficultés à les faire, qui est-ce qui te viens en aide ?

Réponse : Très souvent c'est Bombo. Quand je rencontre des difficultés à apprendre certaines matières, Bombo me vient en aide. Quand c'est un devoir de français ou de science Bombo me vient en aide. Si Bombo est occupée et ne peut pas vite se libérer je me débrouille en apprenant parfois toute seule parce que je veux réussir et pense m'en sortir dans cette vie. D'abord, le français c'est ma matière préférée parce j'ai souvent les notes de 14, 15/20. En d'autres matières je dandine. Souvent j'ai la moyenne et parfois j'ai la sous-moyenne, surtout en mathématiques.

Question : N'y a-t-il personne pour te venir en aide en mathématiques ?

Réponse : Si Monsieur X m'exerce en mathématique mais je ne comprends pas. J'ai toujours la sous-moyenne en mathématique parce que je ne comprends pas les mathématiques. Je ne vais le voir que quand j'ai un exercice de mathématiques qui me dépasse.

Question : Qu'est-ce que tu aimerais devenir dans la vie ?

Réponse : J'aimerais devenir médecin.

Question : Qu'en est-il de la science vu ton désir de devenir médecin ?

Réponse : En science je peux dire que je m'en sors un peu parce que j'ai souvent 10, parfois la note de 12/20

Lundi 18/05/2022

Lucie 11ans

Question : Te rappelles-tu que tu m'avais dit que tu veux t'en sortir dans cette vie ?

Qu'est-ce que tu fais pour pouvoir t'en sortir ?

Réponse : J'apprends beaucoup parce que je lis mes leçons et ne les retiens pas. Je veux réaliser mon rêve. Bombo me soutien et paye mes frais de scolarité. Elle m'encourage souvent quand on me fait quelque chose et que je suis en colère que c'est à travers mes performances scolaires que je vais réaliser de grand projet. C'est pour ça que je dis que je pense réaliser mon rêve. Quand Bombo a dit cela, j'étais contente. Je sais quelle m'aide toujours. Quand on m'énerve je pense à ce qu'elle dit souvent. J'ai décidé de ne plus m'apitoyer sur mon sort.

Question : Pourquoi veux-tu devenir médecin ?

Réponse : J'aimerais être médecin pour venir en aide aux malades. Quand je pense souvent à ma mère, je me dis que s'il y avait un médecin de ma famille ce que peut-être elle vit encore.

Question : Quelles sont tes moyennes scolaires du premier et du deuxième trimestre ?

Réponse : Au premier trimestre j'ai eu 9 de moyenne et au deuxième trimestre j'ai eu 10 de moyenne.

Question : Qu'est-ce que les parents de la maison font pour t'aider à réaliser ton rêve de devenir médecin ?

Réponse : Bombo m'exerce beaucoup en science. Elle m'apprend plusieurs matières ayant trait à la médecine comme la science et l'anglais aussi pour que quand je serai en classe de seconde je ne sois pas trop faible. Bombo dit souvent qu'il faut qu'on se concentre à l'école, que c'est en réussissant à l'école qu'on peut se différencier des autres.

Question : Te rappelles-tu que tu m'avais dit que le jour que le pasteur est venu te laisser ici tu ne voulais pas rester ? Pourquoi ne voulais-tu pas rester ?

Réponse : Parce que je ne connaissais personne. Je voulais seulement partir parce qu'il n'y avait aucun membre de ma famille, je voulais être avec les membres de ma famille.

Question : Est-ce que depuis que tu es ici les membres de ta famille-t-on déjà rendu visite ?

Réponse : Oui quand j'ai fait un an ici, un jour le frère de ma mère est venu me rendre visite. Quand les autres enfants de la maison sont venus me dire que mon oncle est arrivé j'étais contente parce que j'ai cru qu'il venait pour m'emmener. Mais il m'a abandonné comme l'a fait ma tante.

Question : Racontes-moi comment ça se passait avec tes parents ?

Réponse : Tout allait bien, papa et maman prenait bien soin de mon petit frère et moi. Maman nous faisait à manger et lorsqu'on rentrait des classes elle était toujours à la maison. Elle nous aidait à faire nos devoirs et nous posait des questions sur les cours qu'on a eu à faire avec le maître à l'école. Quand papa rentrait chaque soir il nous apportait des gâteaux et des yaourts de la boulangerie où il travaillait ici à Bafoussam. Il faisait lui-même nos gâteaux d'anniversaire à la maison. On s'entendait très bien avec papa et maman et ne manquait presque de rien. Même quand papa est mort à continuer à s'occuper de nous. C'est quand elle devenait de plus en plus malade que sa sœur est venue vivre à la maison. Elle prenait soin de nous et de maman. Comme maman ne travaillait pas, elle ne pouvait plus payer les médicaments et s'occuper de nous. Maman se plaignait beaucoup. Quand il n'y avait pas à manger, elle nous racontait comment papa rentrait avec des gâteaux et yaourts pour notre goûter. Quand elle racontait ma tante ne faisait que lui dire de se reposer.

Lundi 25/05/2022

Lucie 11ans

Question : Quand ta maman est morte, quel âge avais-tu ?

Réponse : Je n'avais pas encore 8 ans. Ma tante dit que maman est morte un an et demi après le décès de papa.

Question : Comment t'es-tu senti quand on t'a annoncé que tes parents étaient mort ?

Réponse : J'ai pleuré, je savais que personne ne pouvait plus s'occuper de nous comme eux. Mais quand ma tante m'a emmené chez elle après la mort de maman, elle s'occupait bien de moi. J'étais le seul enfant de la maison parce que mon petit frère est allé vivre avec une autre de mes tantes à Yaoundé. Ma tante ne vivait qu'avec son mari et j'avais tout ce que je voulais. Son mari travaillait et se déplaçait beaucoup.

Question : Que s'est-il passé pour que tu te retrouves ici à l'orphelinat ?

Réponse : Le mari de ma tante devait quitter la ville de Bafoussam où on vivait pour aller travailler ailleurs. Comme j'avais déjà commencé l'école, elle m'a emmené chez des pasteurs qui sont venus me laisser ici à l'orphelinat à la fin de l'année scolaire.

Question : Est-ce que tu te sens à ta place ici à la maison ?

Réponse : Ici à la maison tout va bien, tout va pour le mieux. Je peux dire que je me sens à ma place ici à la maison parce que je considère Bombo comme ma grand-mère.

Question : Est-ce qu'il t'arrive souvent de créer ou de faire quelque chose que tu as imaginé ?

Réponse : On n'avait pour habitude de jouer aux mêmes jeux avec mes frères ici à la maison. Quand on a déjà joué à un même jeu plusieurs fois et que ça devient ennuyeux et qu'on voit nos voisines jouer à des jeux différents, un jour j'ai dit à mes frères qu'il faut qu'on change nos jeux. Qu'on trouve de nouveaux jeux parce que les anciens jeux étaient ennuyeux, fatigant. Quand ils m'ont demandé ce que je propose, je me suis inspirée d'un de nos jeux pour proposer un de nouveau. Depuis ce jour ils veulent que ce soit toujours moi qui dis sur quoi va porter le jeu. J'aime quand on a un nouveau jeu. Les nouveaux jeux me plaisent et sont plus intéressants.

Lundi 01/06/2022

Lucie 11ans

Question : Te rappelles-tu que tu m'avais dit qu'avec tes amis les vendredis chacun offre à l'autre quelque chose de spécial ? Quel peut-être cette chose spéciale ?

Réponse : Un cadeau que je garde à 4 de mes amies. Par exemple j'apporte à chacun de mes amis quelque chose que j'ai acheté avec une partie de mon argent de poche que j'ai cotisé toute la semaine et elles font aussi de même.

Question : Est-ce qu'avec Bombo vous parlez souvent de tes parents ?

Réponse : Quand je demande à Bombo pourquoi Dieu a voulu que mes parents m'abandonnent, elle me demande de laisser tomber, que s'est déjà passé et que ça fait partie de la vie. Même quand je me confie à Bombo et lui dit que mes parents me manquent, souvent elle ne dit plus rien. Elle a pour habitude de dire qu'elle va mieux en parler avec moi quand je serai grande. Mais quand j'insiste, elle n'a plus le choix et me raconte quand même. Souvent je lui dis que si

on ne connaît pas les membres de nos familles et tu ne nous les montre pas qui va le faire. Le jour que je lui ai dit ça elle a répondu c'est vrai ma fille c'est vrai. A part ça elle prend bien soin de moi. Elle nous dit aussi souvent qu'elle-même a déjà eu à perdre ses parents et son mari aussi. J'ai vu à la télévision que quand quelqu'un meurt il va au ciel. Est-ce de ma faute si mes parents m'ont abandonné ? (Haussement d'épaules) je ne sais pourquoi, je ne comprends rien.

Question : Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais améliorer par rapport à ta situation ?

Réponse : Oui je ne voudrais pas qu'on me voit uniquement comme une orpheline, qu'on ait pitié de moi. Quand des gens viennent nous rendre visite parce qu'on vit dans un orphelinat, il nous regarde avec pitié. En plus en partant ils demandent toujours qu'on se filme avec eux. Après ils postent en disant qu'ils ont rendu visite à des orphelins. J'ai décidé d'aller me promener quand un visiteur arrive, surtout s'ils sont en groupe.

CONTENU DES ENTRETIENS AVEC LES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION DE L'ORPHELINAT

Mercredi 04/05/2022

Directrice/ éducatrice 58ans

Fondatrice et éducatrice de l'orphelinat Beloved Children de Bafoussam

Question : Racontez-moi comment ça se passe avec les enfants ?

Réponse : Avec Monsieur X et les autres mamans de l'orphelinat on s'occupe des enfants comme si on était leurs parents. Je ne veux pas qu'ils se sentent comme des étrangers et leur dit toujours que nous sommes une famille et devons être solidaire. Chaque enfant ici sait d'où il vient, chacun connaît sa situation familiale, son statut parce que dès qu'il arrive à la maison d'accueil je m'entretiens avec eux en organisant des séances d'information. Je recueille aussi des informations sur eux auprès de leur famille et les informe par la suite s'ils en ont besoin. Il y a parmi ces enfants ceux qui ne nous acceptent pas quand ils viennent d'arriver comme Lucie mais après ils se conforment. Ils se rendent compte que n'étant pas de leur famille on prend soin d'eux comme le ferais leur parent et pourquoi pas plus même. Chacun est capable de te communiquer des informations sur sa famille et celle des autres enfants. On leur vient en aide pour qu'ils sachent que même étant dans un orphelinat ils peuvent réussir dans la vie. Quand je les réunis c'est toujours pour leur faire comprendre qu'être orphelin ne veut pas dire qu'on a tout perdu, qu'on ne sera rien dans la vie. Je fais cela pour qu'ils prennent conscience. J'invite aussi certains anciens orphelins qui ont réussi dans la vie afin qu'ils voient que même étant orphelin on peut avoir un emploi, s'offrir une voiture. C'est ainsi que je les motive

Question : Pourquoi en parlant de ceux qui ne vous acceptent pas quand ils venaient d'arriver vous faites précisément allusion à Lucie ?

Réponse : Lucie a un esprit de rejet qu'elle manifeste souvent. A un moment, elle sait qu'il y a des membres de sa famille quelque part et se rebelle. Cette situation s'est accentuée depuis le jour que son oncle nous a rendu visite et certains enfants de la maison sont allés lui dire que son oncle tonton Jules est là. C'est ainsi qu'elle a commencé à poser des questions à celui-ci. Elle est une enfant difficile et se dit qu'ici ne devrait pas être le lieu où elle s'épanouit. Malgré son esprit de rejet je l'amène toujours à comprendre que ce sont les situations qui arrivent, elles font partie de la vie. Je lui dis qu'elle devrait juste rendre grâce à Dieu parce qu'il a mis sur son chemin des gens qui peuvent s'occuper d'elle. Ange m'a été confié par sa grand-mère quand je me suis rendu à Makak pour rendre visite à une connaissance. C'est de là que j'ai emmené avec moi Ange, qui vit à l'orphelinat depuis ce jour. Parmi les trois enfants avec qui tu travailles elle est celle qui est arrivée ici plus petite. Elle n'avait que 7 ans alors que Ariel et Lucie avaient déjà 8ans. Ils sont encore petit et doivent vivre une telle souffrance, c'est pourquoi je les laisse jouer et rencontrer d'autres enfants parce que je sais que ce n'est pas facile pour eux.

Mercredi 18/05/2022

Directrice 58 ans

Question : La dernière fois vous m'avez parler des séances d'information que vous faites avec les enfants. A quoi servent les séances d'information que vous organisez ?

Réponse : Pendant les séances d'information j'amène chaque enfant à partager ce qu'il a vécu dans sa famille. Il arrive à certains de pleurer, d'autres disent ne pas être prêt et je ne les brusque pas et les programme pour la prochaine séance. Je leur communique des informations sur comment fonctionne l'orphelinat et les règles de conduite. Les enfants que tu vois là, il faut toujours les surveiller. Ils restent là, silencieux et obéissants tu te dis que tout va bien mais un beau matin tu ne comprends plus rien. Ils sont méconnaissables.

Question : Quelles sont ces règles ?

Réponse : l'obéissance, la solidarité entre enfants par exemple.

Question : Quelles sont les techniques que vous mettez en œuvre pour venir en aide aux enfants ?

Réponse : Il n'y a que le soutien et l'église où ils passent du temps. Aussi le pasteur vient prêcher et leur donner des modes de conduites. Par exemple quand ils récitent des versets bibliques on les initie à l'obéissance, on les aide à suivre la voie de Dieu car Dieu seul suffit pour tout le monde. Je prends soin des enfants et leur montre qu'ils sont à mes yeux au même

titre que les enfants qui ont encore leurs parents, les enfants des riches. Lucie était par exemple au CETIC je l'ai retiré de cet établissement pour l'inscrire au collège Assomption qui est un établissement de riche. Aussi, les frais de scolarité sont très coûteux. J'amène les enfants au marché, j'achète leurs habits et c'est chacun qui choisit ce qui l'intéresse Ainsi l'enfant avant de réagir d'une certaine manière envers moi va se dire que celle-ci qui paye tous mes cahiers et livres, m'inscrit à l'école et me nourrit n'est pas de ma famille mais elle dépense pour moi. Ce qui va l'amener à se ressaisir. Tout ce que je fais c'est pour les amener à voir qu'étant à l'orphelinat on constitue une famille et qu'on peut s'occuper d'eux. Peut-être mieux qu'ailleurs s'il s'y trouvait.

Question : Est-ce qu'avec eux vous aborder des questions sur la mort ou parler avec eux s'ils expriment le besoin de leur parent ?

Réponse : Parler de la mort à l'enfant n'est pas facile, c'est un sujet sensible. Si l'enfant veut savoir quelque chose et me pose des questions je réponds à ses questions. J'aborde difficilement en premier le sujet avec eux, sauf si c'est vraiment nécessaire parce que je ne sais pas comment ils peuvent réagir. Aussi, leur parler de la mort pour le moment est un peu difficile, mais je suis obligée. Il faut qu'ils connaissent leur histoire, même si cela doit prendre du temps. Quand ils posent une question et qu'on ne leur donne pas la réponse immédiatement, ils se disent qu'on les cache quelque chose. Ils ne savent pas qu'on ne peut pas tout leur dire la vérité sur leur parent brusquement comme ça. En plus je ne sais comment ils peuvent réagir. Je fais de mon mieux. Ils savent qu'ils ne sont pas chez eux ici. D'autres veulent partir, d'autres partent même mais quand ils reviennent je les reçois toujours. Au moins quand ils me racontent leur histoire, je peux savoir comment m'y prendre lorsque je me trouve en face de chacun des enfants.

Mercredi 01/06/2022

Directrice 58ans

Question Qu'est-ce qu'il y a lieu d'améliorer chez les enfants, particulièrement chez Ange, Ariel et Lucie ?

Réponse : Il faut d'abord améliorer leurs conditions de vie. Avec les autres éducateurs nous faisons de notre mieux pour les nourrir, les habiller, les envoyer à l'école et les soigner quand ils sont malades mais il y a encore beaucoup à faire, des manquements. Ensuite il faut améliorer leurs performances scolaires. Ils s'en sortent à l'école mais je pense qu'ils peuvent faire plus pour s'affirmer et se faire une place dans la société. Ils doivent être compétitif pour pouvoir trouver un emploi décent. Ce qui fait que c'est dès le bas âge qu'on va les préparer en subvenant à leurs besoins. On met à leur disposition des moyens nécessaires comme des livres scolaires par exemple, de l'argent de poche pour le goûter pour qu'ils ne se sentent pas au milieu de leur

camarades comme des moins que rien. Enfin il y a la têtutesse car comme tous les enfants ils sont têtus. L'esprit de rejet chez Lucie. Malgré le fait que je subviens à presque tous ses besoins, elle est un enfant difficile et se pliant beaucoup pourtant elle paraît calme.

Question : Vous rappelez-vous que vous aviez dit que vous avez un projet d'accompagnement individualisé pour les enfants ? Comment vous le mettez en œuvre ?

Réponse : Au départ quand tu es arrivé je t'ai dit que nous avons un projet d'accompagnement individualisé pour les enfants. Est-ce qu'on le met en œuvre ou pas ? D'abord, tout ce qu'on fait c'est pour que les enfants se sentent bien, comme chez eux. Le projet ici est éducatif et repose sur le travail. On les amène au sortir d'ici d'être libre, autonome et de pouvoir se prendre en charge. Tout ce qu'on fait c'est pour que demain chacun des enfants puissent être capable de trouver un emploi décent.

Samedi 07/05/2022

Monsieur X 36ans

Educateur de l'orphelinat Beloved Children de Bafoussam

Question : Racontez-moi comment ça se passe avec les enfants ?

Réponse : L'effort que nous fournissons à la maison d'accueil quand les enfants arrivent consiste d'abord à les scolariser car l'éducation est prioritaire. J'ai pour habitude de leur dire qu'ils doivent savoir que même ayant déjà perdu leur parent ils peuvent s'en sortir dans la vie, réaliser ce qu'ils ont toujours rêvé faire car nous sommes là pour leur venir en aide. Nous les encourageons dans leur étude en leur venant en aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés à faire leurs devoirs. Au départ, la démarche adoptée avec eux consistait à leur faire des cours de répétition, mais je suis rendu compte que certains d'entre eux ne fournissaient plus aucun effort par rapport au devoir de classe. Ils attendaient juste l'heure des cours pour qu'ensemble nous l'aidions à faire le devoir donné par l'enseignant à l'école. Cela devenait insupportable et j'ai tout arrêté. Sinon je leur viens en aide pour des devoirs scolaires qu'ils ne comprennent pas. La difficulté avec eux est qu'ils se plaignent énormément. Je ne cesse de leur dire qu'ils sont déjà grands et qu'ils doivent agir comme tel. J'aime les voir jouer et j'encourage même les jeux entre eux pour qu'ils se sentent dans le groupe. A travers le jeu ils apprennent l'amour, le respect de l'autre et peuvent se faire confiance. On s'arrange ici au centre pour que chacun d'eux fasse une tâche ménagère. Bref, qu'ils participent aux activités de la maison pour les habituer au travail.

Question : Pourquoi parlez-vous de difficulté avec eux ?

Réponse : Dans le travail que nous faisons auprès des enfants nous rencontrons aussi des difficultés. Comme je l'ai dit il y a d'abord des plaintes à la suite de leurs différentes disputes et parfois même des plaintes par rapport à leur situation parce qu'ils sont constamment en train de poser des questions, de vouloir savoir certaines choses sur leur parent. Nous les assistons constamment sur le plan scolaire pour qu'ils puissent améliorer leurs performances scolaires vu le niveau très bas de certains.

Samedi 18/05/2022

Monsieur X 36ans

Question : Quelles sont les techniques que vous mettez en œuvre pour venir en aide aux enfants ?

Réponse : Déjà on développe chez eux le goût d'apprendre. On les recadre en les mettant sur le droit chemin. On prend l'exemple sur les autres enfants orphelins du centre qui réussissent bien à l'école pour montrer aux autres que la mort d'un parent n'est pas une fatalité. Je ne cède surtout pas à leur caprice car cela va les rendre faible et ils ne chercheront pas à se surpasser. J'engage aussi avec eux des conversations

Question : Quel est le but de ces conversations ?

Réponse : Certains enfants du centre sont souvent isolés, certains sont en train de jouer et d'autres pas. On n'a l'impression qu'ils ne ressentent pas ce besoin. Le but des conversations que j'engage avec eux est de leur permettre de se rapprocher des autres, je dirai l'ouverture aux autres parce qu'ils doivent se faire des amis et se sentir à l'aise. J'encourage le jeu d'équipe entre eux.

Question : Est-ce qu'avec eux vous aborder des questions sur la mort ou parler avec eux s'ils expriment le besoin de leur parent ?

Réponse : Non je n'ai jamais vraiment abordé le sujet avec eux. C'est à la directrice qu'il revient de leur en parler.

Question : Pourquoi vouloir que ce soit la directrice qui aborde le sujet avec eux ? N'êtes-vous pas aussi l'un de leur éducateur ?

Réponse : Si mais c'est un peu compliqué.

Question : Quelles sont les valeurs que vous prônez au sein de l'orphelinat ?

Réponse : Nous prônons comme valeurs l'entraide, l'amour du prochain, l'ouverture aux autres, le respect et la confiance.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTES DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTES DES TABLEAUX	v
LISTES DES FIGURES	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	2
0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	11
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	13
0.3.1. Question principale.....	13
0.3.2. Questions secondaires	13
0.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	14
0.4.1. Objectif général	14
0.4.2. Objectifs spécifiques	14
0.5. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE	15
0.5.1. Originalité de l'étude.....	15
0.5.2. Pertinence de l'étude	17
0.6. DÉLIMITATION EMPIRIQUE ET CONCEPTUELLE	19
0.6.1 Délimitation empirique.....	19
0.6.1.1 Du point de vue spatial ou géographique	19
0.6.1.2 Du point de vue temporel	21
0.6.2. Délimitation conceptuelle.....	22
CHAPITRE 1 : PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION ET CAPACITÉS D'ADAPTATION SCOLAIRE DES ORPHELINS EN INSTITUTION	26
1.1. L'ENFANT EN SITUATION DE DEUIL	26
1.1.1. Le concept de deuil	26
1.1.2. Le deuil chez l'enfant	27
1.1.2.1. Caractéristiques du deuil chez l'enfant	27

1.1.2.2.	Le deuil chez l'enfant proprement dit	28
1.1.2.3.	Les étapes du deuil	30
1.2.	LE CONCEPT D'ORPHELIN.....	32
1.2.1.	Orphelin : enfant en situation de décès d'un ou des deux parents.....	32
1.2.2.	Orphelin comme un enfant vulnérable.....	34
1.2.2.1.	Le concept de vulnérabilité.....	34
1.2.2.2.	Vulnérabilité du lien social	37
1.2.2.3.	Trajectoires qu'empruntent les enfants vulnérables.....	39
1.3.	ENFANT ORPHELIN : ENFANT À BESOIN ÉDUCATIF PARTICULIER.....	41
1.3.1.	Le besoin éducatif particulier.....	42
1.3.2.	Processus d'autonomisation de l'enfant	43
1.3.2.1.	Le concept d'autonomie.....	43
1.3.2.2.	Le processus d'autonomisation	45
1.4.	CAPACITÉS D'ADAPTATION SCOLAIRE.....	50
1.4.1.	Le concept de capacité.....	50
1.4.2.	Le concept d'adaptation.....	51
1.4.3.	L'adaptation scolaire	54
1.4.4.	Difficultés d'adaptation scolaire des orphelins	57
1.4.5.	Stratégies d'adaptation des orphelins.....	61
1.5.	INSTITUTION ET ENFANT ORPHELIN	62
1.5.1.	Le concept d'institution	62
1.5.1.1.	L'orphelinat comme institution.....	65
1.5.1.1.1.	L'orphelinat comme famille d'adoption.....	67
1.5.1.2.	Institution et compétences professionnelles	69
1.5.1.3.	L'institution comme organisation	72
1.5.1.4.	L'institution comme système.....	73
1.5.1.5.	L'institution comme un ensemble culturel.....	77
1.5.1.5.1.	L'excès d'interdit.....	78
1.5.2.	Professionnels de l'éducation face à l'enfant orphelin	78
1.5.2.1.	Opérateurs sociaux.....	79
1.6.	SYNTHESE DES POINTS DE VUE.....	82
1.7.	MODÈLE D'INTERVENTION ÉDUCATIVE.....	84
1.7.1.	Théorie implicite de la personnalité : les représentations sociales.....	84
CHAPITRE 2 : TECHNIQUES D'INTERVENTION ET ACCOMPAGNEMENT		
COMME PROJET ÉDUCATIF		92
2.1.	LE BESOIN D'AIDE	92

2.1.1.	Le concept d'équilibre.....	92
2.1.2.	Le concept de défaillance.....	93
2.1.3.	Savoir solliciter.....	95
2.1.3.1.	L'aide en direction des enfants.....	95
2.1.3.2.	Le besoin d'aide en direction des professionnels.....	97
2.1.3.3.	L'aide à la (re) socialisation.....	99
2.1.4.	Le concept de changement.....	100
2.2.	LA PROBLÈMATIQUE DE L'INTERVENTION.....	102
2.3.	LES TYPES D'INTERVENTION.....	104
2.3.1.	L'intervention directe.....	105
2.3.1.1.	Accueillir-soutenir-accompagner.....	105
2.3.1.2.	Mettre en relation-créer des opportunités nouvelles.....	109
2.3.1.3.	Structurer une relation de travail.....	110
2.3.2.	L'intervention indirecte.....	111
2.3.2.1.	L'intervention sur l'entourage de la personne.....	111
2.4.	LES TECHNIQUES D'INTERVENTION PSYCHOÉDUCATIVE.....	113
2.4.1.	Les techniques liées à l'approche humaniste.....	113
2.4.1.1.	L'efficacité humaine.....	114
2.4.2.	La technique de recadrage.....	114
2.4.3.	Les promesses et récompenses.....	115
2.4.4.	Le psychodrame.....	115
2.4.5.	Le jeu de rôle.....	117
2.5.	LE CONCEPT DE PSYCHOÉDUCATION.....	118
2.6.	LE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT.....	118
2.6.1.	Le concept d'accompagnement.....	118
2.6.2.	Qu'est-ce que l'accompagnement éducatif.....	122
2.6.3.	Caractéristiques d'un accompagnement éducatif.....	124
2.6.3.1.	Capacités intellectuelles.....	124
2.6.3.2.	Capacités psychologiques.....	125
2.6.4.	Accompagnement en fonction des besoins.....	126
2.6.4.1.	Le besoin d'affection.....	127
2.6.4.2.	Le besoin de protection.....	128
2.6.4.3.	Le besoin de disponibilité psychologique.....	129
2.6.4.4.	Le besoin d'appartenance ou d'être socialement intégré.....	129
2.6.5.	Accompagnement comme projet.....	131
2.6.6.	Accompagnement individualisé.....	133

2.7.	SYNTHÈSE DES POINTS DE VUE	133
2.8.	APPROCHES THÉORIQUES	135
2.8.1.	Théorie de la structure d'ensemble ou le modèle structural de Gendreau	135
2.8.2.	Théorie de l'étayage chez Bruner	145
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....		151
3.1.	PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	151
3.2.	HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	153
3.2.1.	Hypothèse générale.....	153
3.2.1.1.	Variables de l'hypothèse générale.....	153
3.2.1.2.	Hypothèse de recherche	166
3.3.	TYPE DE RECHERCHE	166
3.4.	SITE DE RECHERCHE.....	168
3.5.	POPULATION DE L'ÉTUDE	170
3.5.1.	Justification du choix de la population	170
3.5.2.	Critères de sélection des participants	172
3.5.3.	Caractéristiques des participants.....	174
3.6.	RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....	174
3.7.	INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	175
3.7.1.	Le guide d'entretien	175
3.7.2.	Justification du choix de l'outil	176
3.7.3.	Construction de l'outil	176
3.7.4.	Cadre des entretiens.....	177
3.7.5.	Déroulement des entretiens	179
3.7.5.1.	La phase pédagogique	179
3.7.5.2.	Déroulement de l'entretien proprement dit	180
3.8.	TECHNIQUE D'ANALYSE	182
3.8.1.	Présentation de la technique d'analyse : analyse de contenu thématique	182
3.8.2.	Grille d'analyse.....	184
3.9.	TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT ET DE CODAGE DES RÉSULTATS.....	184
3.9.1.	Transcription des données.....	184
3.9.2.	Codage des résultats	185
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....		187
4.1.	PRÉSENTATION DES RÉCITS DE VIE DES CAS	187
4.1.1.	Récit de vie de Ange	187
4.1.2.	Récit de vie de Ariel.....	189
4.1.3.	Récit de vie de Lucie.....	191

4.2. ANALYSE THÉMATIQUE	193
4.2.1. La sensibilisation.....	193
4.2.2. Le soutien.....	211
4.2.3. Le recadrage.....	227
5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES	248
5.1.1. Rappel des données empiriques.....	248
5.1.2. Rappel des données théoriques.....	250
5.2. DISCUSSION DES RÉSULTATS	251
5.2.1. De la sensibilisation aux capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.....	251
5.2.2. Du soutien aux capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.....	267
5.2.3. Du recadrage aux capacités d'adaptation scolaire chez les orphelins en institution.....	278
5.3. PERSPECTIVES THÉORIQUES, ÉDUCATIVES ET PROFESSIONNELLES	285
5.3.1. Perspectives théoriques.....	285
5.3.2. Perspectives éducatives.....	297
5.3.3. Perspectives professionnelles.....	298
5.3.3.1. Les faits saillants de l'étude	298
5.3.3.2. Le mode résolutif du problème de départ	299
CONCLUSION GÉNÉRALE	302
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	311
ANNEXES	321
TABLE DES MATIÈRES	352