



**HAL**  
open science

# L'appréhension de la mort chez l'enfant. Aborder la mort à l'école : approches didactiques et pistes réflexives

Marion Nicoli

## ► To cite this version:

Marion Nicoli. L'appréhension de la mort chez l'enfant. Aborder la mort à l'école : approches didactiques et pistes réflexives. Education. 2019. dumas-02292805

**HAL Id: dumas-02292805**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02292805>**

Submitted on 20 Sep 2019

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

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

**Année universitaire 2018-2019**

**Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
2<sup>ème</sup> année**

# **L'appréhension de la mort chez l'enfant**

*Aborder la mort à l'école : approches didactiques et pistes  
réflexives*

**Présenté par : Marion NICOLI**

**Encadré par : Virginie ACTIS**

**Mots Clefs : mort, deuil, philosophie, littérature jeunesse**

## Remerciements

J'adresse mes remerciements aux différentes personnes m'ayant aidée et soutenue dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Virginie Actis, professeure à l'ESPE de Paris et tutrice, pour avoir accepté mon sujet peu commun.

Je remercie également Mme Claudine Raybaud, maitre formatrice, et Mr Laurent Libenzi, professeur à l'ESPE de Paris et tuteur de terrain, pour leurs conseils, leur soutien et leurs différents apports.

Je tiens à remercier les personnes qui ont accepté ma demande d'entretien, qui ont joué le jeu et cela sans compter leur temps me permettant ainsi de récolter de précieuses données.

Enfin, je souhaite particulièrement remercier ma mère pour sa précieuse aide à la relecture et à la correction.

# Table des matières

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>I. L'APPREHENSION DE LA MORT CHEZ L'ENFANT</b>	
1. LES DIFFERENTES PHASES DANS L'APPREHENSION DE LA MORT CHEZ L'ENFANT	7
2. LES DIFFERENTS DEUILS CHEZ L'ENFANT	8
3. PARLER DE LA MORT AUX ENFANTS	11
<b>II. LE CONSTAT DES ENSEIGNANTS DANS LES CLASSES</b>	
1. LES REPERCUSSIONS DU DEUIL SUR LA SCOLARITE	12
2. LES PRESCRIPTIONS OFFICIELLES ET LE ROLE DE L'ENSEIGNANT	12
3. LE CONSTAT D'ENSEIGNANTS	14
3.1 PRESENTATION DE LA SITUATION DE RECUEIL DE TEMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS	
3.2 LES CONNAISSANCES SUR L'APPREHENSION DE LA MORT DES ENSEIGNANTES INTERROGEEES	
3.3 LA QUESTION DE LA SPIRITUALITE	
3.4 LE VECU EN CLASSE	
3.5 LE ROLE DE L'ECOLE	
<b>III. LA PHILOSOPHIE EN CLASSE</b>	
1. POURQUOI PRATIQUER LA PHILOSOPHIE EN CLASSE	20
2. L'EVOLUTION DE LA PENSEE CHEZ LES ENFANTS	21
3. PRESENTATION DES TROIS PRINCIPAUX DISPOSITIFS DE PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE	22
<b>IV. LA PRATIQUE EN CLASSE</b>	
1. CONTEXTUALISATION DE LA CLASSE	24
2. LE TRAVAIL PREPARATOIRE EN CLASSE	24
3. LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF GLOBAL EN CLASSE	26
4. LES ATELIERS A VISEE PHILOSOPHIQUE	32
4.1 COMPETENCES TRAVAILLEES	
4.2 TRANSFERTS DANS D'AUTRES DOMAINES	
4.3 ANALYSE DES COMPTES RENDUS	
<b>CONCLUSION</b>	<b>38</b>
<b>SOURCES</b>	<b>39</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>40</b>
1. FICHES DE PREPARATION DES ATELIERS A VISEE PHILOSOPHIQUE DE LA PERIODE 4	

2. COMPTES RENDUS DES TROIS ATELIERS (COLLES DANS LE CAHIER D'EMC DES ELEVES)
3. RETRANSCRIPTIONS DE DEUX ENTRETIENS REALISES EN M1

## Introduction

D'un point de vue personnel, la question de la mort en général, m'interpelle fortement. Je me suis intéressée très tôt à ce sujet, grâce à mon vécu. Ayant longtemps habité à Madagascar, j'ai pu grandir dans une culture différente de la culture occidentale. La mort a une signification toute autre dans la culture malgache. Mourir signifie devenir un ancêtre (entité fondamentale et protectrice des vivants dans cette culture), et la mort y est un moment de fête. Par exemple, le *famadihana*, le retournement des morts, est un rituel donnant lieu à des réjouissances très importantes. J'ai profité de mon précédent mémoire, en école d'architecture, pour effectuer un travail de recherche sur l'appréhension de la mort à Madagascar et comment cette dernière régissait la ville d'Antananarivo, la capitale. Il me paraissait naturel et enrichissant de continuer mes recherches sur ce vaste sujet qu'est la mort, dans un autre domaine.

Dans la culture occidentale, la mort est un tabou sociétal, même si nous la côtoyons tous un jour et qu'elle est l'aboutissement et l'achèvement de notre vie. Paradoxalement, elle est omniprésente dans notre société. Les enfants y sont confrontés régulièrement par le biais des informations (guerres, catastrophes naturelles, terrorisme, etc.) mais également des films, des dessins animés, des jeux vidéos, des contes ou des chansons et comptines. Les questionnements des enfants sont légitimes et il ne faut pas leur enlever la capacité, essentielle dans leur développement, à raisonner sur l'existence. L'enfant acquiert le terme « mort » dans son langage aux alentours de deux ans et demi alors qu'il intègre le terme « vivre » aux alentours de trois ans<sup>1</sup>. Ils y sont confrontés relativement rapidement dès le début de leur vie : mort d'un animal de compagnie, décès d'un grand parent ou encore recueillement sur une tombe familiale. L'école tenant une place importante dans la vie des enfants, les enseignants vont devoir faire face à l'appréhension du deuil et de la mort en milieu scolaire. C'est en discutant avec des enseignants du premier et du second degré que je me suis rendue compte que, en tant que professeur des écoles, je serai confrontée sans doute de nombreuses fois aux questionnements des élèves sur ce sujet, que cela soit à cause d'un deuil d'un

---

<sup>1</sup> CASTRO, D., *La mort pour de faux et la mort pour de vrai*

camarade, d'un décès d'enseignant ou même à cause des attentats qui touchent le monde aujourd'hui.

Mais comment aborder la mort avec élèves sans les brusquer ? Comment inclure cette thématique dans un apprentissage ?

Pour pouvoir répondre à ces problématiques, des recherches centrées sur l'appréhension de la mort et son évolution en fonction de l'âge, faisant l'objet de la première partie, ont été nécessaires. Puis, le point de vue d'enseignants, figurant dans la deuxième partie, interrogées lors d'entretiens, a permis de dégager des pistes de recherches pour la partie pratique notamment autour de la pratique de la philosophie en classe. Après avoir recueilli des informations et diverses possibilités de mises en place dans la classe lors de la troisième partie de ce mémoire, nous verrons comment l'expérimentation, présentée en quatrième partie, a pu avoir lieu.

# I. L'appréhension de la mort chez l'enfant

## 1. Les différentes phases dans l'appréhension de la mort chez l'enfant<sup>2</sup>

Jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle<sup>3</sup>, l'enfant vivant dans une famille souvent rurale assistait à tous les différents cycles de la vie, à travers la vie des animaux mais aussi celle des humains avec la cohabitation de plusieurs générations sous le même toit. La naissance se faisait au sein du foyer mais également les décès ainsi que toutes les cérémonies y étant liées, par exemple les veillées funéraires. De nos jours, il y a un déplacement de ces différents événements vers des lieux spécifiques et institutionnalisés. L'hôpital est ainsi devenu un endroit où l'on naît et où l'on meurt. Les soins des décédés sont confiés à des spécialistes : les thanatopracteurs. L'enfant n'est donc plus confronté directement au cycle de la vie. Cependant, le milieu dans lequel il évolue est fortement imprégné de représentations sur la mort (médias, contes, dessins animés, etc.). C'est une idée qu'il lui faut intégrer.

L'appréhension de la mort chez l'enfant est directement liée à son développement cognitif et à ses expériences sur le monde. On constate ainsi plusieurs paliers.

### **Avant 3 ans**

Le concept de la mort n'existe pas. À cet âge, l'enfant est particulièrement sensible aux séparations qui sont vécues comme des petites morts. Ceci s'explique par la dépendance totale de l'enfant à l'adulte nourricier, dispensant les soins. L'enfant ressent alors de la vulnérabilité à chaque absence et il le vit comme un abandon. En grandissant, l'enfant va apprendre que l'absence ne signifie pas la disparition et que l'adulte, même non présent, continue à exister.

### **De 3 à 5 ans**

Le terme « mort » fait partie du vocabulaire de l'enfant et les questions sur ce sujet commencent à apparaître en lien avec son questionnement sur le monde en général. C'est également la période du raisonnement par la pensée magique. C'est-à-dire, que l'enfant va attribuer des pouvoirs irrationnels aux différentes personnes et choses, mais il a l'idée que sa pensée peut influencer les événements. L'enfant ne

---

<sup>2</sup> Éléments développés tirés de plusieurs ouvrages et articles notamment : HANUS, M., SOURKES, B.M, *Les enfants en deuil – portraits du chagrin*, CASTRO, D., *La mort pour de faux et la mort pour de vrai* et ROMANO, H., « L'enfant et la mort ».

<sup>3</sup> CASTRO, D., *La mort pour de faux et la mort pour de vrai*

conçoit pas la mort comme un phénomène irréversible et universel. Ceci peut s'expliquer par l'approche répétitive du quotidien. Également par l'approche cyclique du temps en maternelle : tout se recommence indéfiniment. La mort est alors perçue comme un événement d'un cycle : on naît, on vit, on meurt, on naît de nouveau et on vit de nouveau. La mort est donc réversible. De plus elle n'est pas perçue comme étant universelle car elle est associée à la vieillesse. Seules les personnes âgées meurent. Le concept de mort, très abstrait, ne peut pas être intégré à cet âge.

### **De 5 à 10 ans**

L'enfant acquiert de plus en plus de connaissances, notamment grâce à l'école. Sa sphère sociale s'agrandit et le monde commence à être appréhendé d'un point de vue extérieur et non plus autocentré. La pensée magique et intuitive évolue en une pensée de classification et de logique, même si elle reste encore immature. L'idée de la mort comme phénomène irréversible et universel se met en place. Il y a d'abord une représentation personnifiée de la mort, par exemple par un squelette, pour ensuite s'intéresser au devenir du corps (décomposition, squelette).

L'enfant peut comprendre les implications liées à la mort : la séparation avec l'être cher, l'immobilité du corps, l'irréversibilité, la causalité (la mort est due à des facteurs externes ou internes), l'insensibilité (on ne ressent plus rien lorsque l'on est mort).

### **De 10 ans à l'adolescence**

L'enfant accède à la pensée abstraite et au concept de la mort. Il peut comprendre ainsi le caractère universel et définitif de la mort. L'enfant et l'adolescent ont pratiquement la même vision que l'adulte sur le concept de la mort : elle n'est plus personnifiée, elle se conceptualise, elle amène des questions sur la vie.

## **2. Les différents deuils chez l'enfant<sup>4</sup>**

L'enfant ne va pas réagir ni gérer son deuil de la même manière s'il s'agit de la mort de son animal de compagnie, d'un de ses grands parents, ou du parent d'un ami par exemple.

A l'annonce de la mort d'un des parents d'un ami, l'enfant réalise que cela peut arriver à ses propres parents. Cela entraîne un sentiment très fort d'insécurité. Il tente alors de protéger ses parents en les mettant en garde, en leur demandant de faire attention. Certains enfants, à la suite de l'annonce du décès du parent de leur

---

<sup>4</sup> Éléments développés tirés de CASTRO, D., *La mort pour de faux et la mort pour de vrai*

ami, vont devenir beaucoup plus demandeurs d'affection de la part de leurs propres parents.

L'animal de compagnie tient une place importante dans la vie de l'enfant. Il participe activement à sa vie quotidienne: il joue avec lui, le protège, le surveille, lui tient compagnie. C'est un fidèle compagnon toujours là pour l'enfant. Mais c'est également souvent à la disparition de cet animal que l'enfant va être confronté pour la première fois à la mort. Le deuil de cet animal de compagnie va rester longtemps dans la mémoire de l'enfant. Les comportements que va avoir l'enfant à la suite du décès de l'animal donnent des informations sur la place qu'il tenait dans sa vie. Ils indiquent également l'intensité de l'attachement à l'animal. L'enfant est souvent très affecté par la mort de son compagnon et il continue, inconsciemment à le chercher dans les endroits habituels. Il peut également attendre sa réapparition dans la maison, comme s'il ne l'avait jamais quitté. L'enfant est souvent plus sensible au décès de son animal de compagnie qu'à celle d'un ami.

La mort d'un des grands parents est souvent perçue comme naturelle et normale. En effet, l'enfant associe souvent l'âge à la mort. Même si les grands parents ont une place très importante dans la vie de l'enfant, leur mort est inscrite dans le cycle de la vie. Même si l'enfant ressent énormément de tristesse et exprime du manque, la mort est plus compréhensible pour l'enfant que lorsqu'elle survient par exemple chez un frère ou une sœur. Le deuil est alors différent.

Le décès d'un ami est perçu par l'enfant comme le décès d'un membre de sa famille. Les réactions sont similaires (choc, déni, colère, tristesse, anxiété). Un sentiment d'injustice va se développer, l'ami ayant le même âge que lui. Cela peut aussi entraîner de l'anxiété car l'enfant prend rapidement conscience de sa propre mort.

La mort d'un frère ou d'une sœur génère des sentiments très complexes chez l'enfant. L'énergie de la famille est mobilisée pour le frère ou la sœur défunt(e), ce qui entraîne un sentiment d'exclusion et d'abandon chez l'enfant. Pour ne pas perturber davantage ses parents, l'enfant ne va pas s'autoriser à exprimer ses sentiments. Ce décès va également entraîner un bouleversement et une reconstitution de la famille. En effet, l'enfant restant peut ainsi passer d'une fratrie à « enfant unique » ou à une posture d'aîné. Il passe également d'un rôle de frère ou sœur à un rôle de frère ou sœur endeuillé par la perte. Rôle qui lui est totalement inconnu et dont il n'a pas de modèle d'appui. L'enfant va également devoir faire face

au comportement de ses parents. Il va perdre ses parents « d'avant » pour trouver des parents endeuillés. Tout cela peut ainsi profondément l'atteindre et le perturber. Les répercussions vont souvent apparaître dans le cadre de l'école où l'enfant va développer des problèmes comportementaux et éventuellement des troubles des apprentissages, ou du moins des perturbations dans les apprentissages.

La mort ayant l'effet le plus dévastateur sur l'enfant est celle d'un parent. L'enfant perd la personne lui donnant de l'affection et comblant ses besoins quotidiens. Sur le plan psychologique, elle prive l'enfant d'un modèle pour sa construction et ébranle sa confiance en lui et son sentiment d'avenir certain. Lors de l'annonce du décès, beaucoup d'enfants vont être dans le déni, refusant de croire à la mort de leur parent. Ainsi, ils tentent de maintenir cette affreuse réalité loin d'eux. Cela pour gérer étape par étape l'énorme impact émotionnel que cette mort va avoir. Pour gérer cet impact, l'enfant va avoir plusieurs réactions comme la régression, l'hyperactivité ou la difficulté à gérer ses émotions. Cette perte d'un parent au cours de l'enfance va rendre l'enfant plus fragile psychologiquement et il peut rencontrer diverses difficultés psychologiques dans sa vie future.

C'est pourquoi annoncer la mort à son enfant ou à un enfant peut être difficile, surtout lorsque les parents sont eux-mêmes en deuil. Il y a une crainte d'annoncer la mort liée à l'idée d'être soi-même en face d'elle et des émotions qu'elle déclenche. Les adultes craignent d'être confrontés à leurs propres peurs et leurs propres croyances. Or, l'enfant a autant besoin que l'adulte d'en parler et de participer pleinement à tous les rites qui y sont liés. Souvent, les parents pensent épargner l'enfant, le protéger, en lui cachant la vérité ou en la minimisant. Mais pour l'enfant, la mystification ou le silence peuvent être encore plus traumatisants que l'événement en lui-même. L'utilisation des métaphores telles que « il s'est endormi dans un profond sommeil, il ne se réveillera plus » peut déclencher des nouvelles peurs chez l'enfant. Ici, il va associer le sommeil à la mort et pourra développer une anxiété liée au sommeil par exemple. Les métaphores comme « ta grand-mère est devenue une étoile dans le ciel » peuvent semer la confusion dans l'esprit de l'enfant, surtout s'il est très jeune.

### 3. Parler de la mort aux enfants

« Avant de leur parler de la mort, il fallait d'abord écouter ce qu'ils avaient à en dire.<sup>5</sup> », cette phrase d'Annette Levillain-Danjou semble tout à fait naturelle mais elle ne l'est pas lorsque la mort est un thème de discussion avec un ou des enfants. En effet, l'adulte a tendance à exprimer son idée de la mort qui s'est édifiée par rapport à ses expériences vécues mais aussi grâce à sa maturité et sa construction cognitive<sup>6</sup>. Or, l'enfant n'est souvent pas apte, cognitivement parlant, à recevoir des informations basées sur une pensée adulte. Il a besoin d'exprimer ses idées, son ressenti, sa vérité. Permettre à l'enfant d'exprimer cela, c'est lui permettre de verbaliser et de construire sa pensée. Les enfants parlent très tôt de la mort et « il faut leur en parler très tôt<sup>7</sup> » car la mort va donner un sens à leur vie et à la vie en général. En effet, les enfants se construisent dans la recherche de l'inconnu et parler et jouer avec la mort permet de construire son devenir. Il ne faut donc pas les en blâmer et esquiver leurs questions. Bien évidemment si l'enfant pose des questions, il faut lui répondre avec franchise mais également lui demander son point de vue<sup>8</sup>. Comme pour n'importe quel sujet, c'est en se confrontant à plusieurs points de vue et opinions que l'enfant pourra construire la sienne. Ainsi, « parler de la mort, c'est parler de la vie : l'enfant doit pouvoir partager avec les adultes, ses connaissances, ses doutes, ses angoisses, ses croyances et ses questionnements. <sup>9</sup>»

---

<sup>5</sup> LEVILLAIN-DANJOU, A., « L'enfant et la mort, un tabou pour l'adulte » in *Jusqu'à la mort accompagner la vie* n°114

<sup>6</sup> ROMANO, H., (janvier 2007). « L'enfant et la mort » in *Etudes sur la mort* n°131

<sup>7</sup> DOLTO, F., (1998), *Parler de la mort*

<sup>8</sup> DOLTO, F., (1998), *Parler de la mort*

<sup>9</sup> LEVILLAIN-DANJOU, A., « L'enfant et la mort, un tabou pour l'adulte » in *Jusqu'à la mort accompagner la vie* n°114

## II. Le constat des enseignants dans les classes

### 1. Les répercussions du deuil sur la scolarité<sup>10</sup>

Le deuil chez l'enfant peut avoir des répercussions sur sa scolarité. L'enfant endeuillé peut se sentir différent des autres. Il peut y avoir la mise en place d'un « pacte dénégatif<sup>11</sup> », c'est à dire d'un accord tacite entre les élèves du groupe classe pour le rejet d'émotions insoutenables pour eux. Ils savent tous ce qu'il s'est passé mais ils n'en parlent pas pour éviter de ressentir ces émotions intenses, ou de s'identifier à leur camarade endeuillé. Parfois, l'enfant sera même exclu du groupe. C'est souvent le cas en maternelle où l'enfant en deuil est considéré comme porteur de mort, cette dernière pouvant être assimilée, à cet âge, à une maladie transmissible. L'enfant peut voir son comportement changer, ce qui peut entraîner un décrochage scolaire. Certains comportements peuvent se modifier, voire s'amplifier :

- agitation, irritabilité voire agressivité envers ses camarades,
- repli sur soi, mutisme,
- régressions diverses (pouce dans la bouche, demande affective très présente, énurésie, demande de boire au biberon),
- difficultés de concentration, l'enfant peut souvent être ailleurs, dans la lune,
- perturbations liées aux souvenirs qui peuvent ressurgir à tout instant,
- dévalorisation de soi,
- troubles du sommeil qui vont influencer sur la concentration,
- troubles de l'alimentation,
- plaintes, notamment de maux de tête ou de ventre,

Ces différents facteurs peuvent avoir un impact considérable sur les résultats scolaires qui vont alors être en baisse.

### 2. Les prescriptions officielles et le rôle de l'enseignant

Avoir un enfant endeuillé dans sa classe est une situation délicate et singulière pour l'enseignant. Il doit savoir trouver la bonne distance et apporter un soutien nécessaire et bienveillant. Tout cela en ne négligeant pas les autres élèves mais aussi en ne se laissant pas submerger par ses propres expériences et sentiments. C'est également l'enseignant qui est en mesure de détecter certains

---

<sup>10</sup> Éléments développés tirés de l'ouvrage de FAWER, C., JULIER-COSTES, M., CASTRO, D., *La mort à l'école – Annoncer, accueillir, accompagner*

<sup>11</sup> Terme employé par FAWER, C., JULIER-COSTES, M., CASTRO, D., *La mort à l'école – Annoncer, accueillir, accompagner*

troubles scolaires (cités précédemment), il lui faut alors savoir être encore plus attentif. Il n'existe cependant aucune prescription officielle quant à une marche à suivre. Le seul document trouvé provenant d'une source officielle est une fiche repère, pouvant servir de guide, réalisée par l'Académie de Rouen. Il n'existe également aucune statistique sur le nombre d'élèves endeuillés ou sur l'impact du deuil sur la scolarité. Cela montre bien le tabou sociétal autour de l'appréhension de la mort chez l'enfant. Les enseignants ne sont pas formés à la gestion et l'accompagnement d'un enfant endeuillé. L'école doit pourtant assurer l'accompagnement nécessaire pour l'enfant. Elle représente pour lui la sécurité et le divertissement, mais également la « normalité ». Elle tient donc une place majeure dans sa vie, surtout en période de crise.

Les rôles attribués par les parents à l'école et à l'enseignant dans l'apprentissage de l'appréhension de la mort sont très divers<sup>12</sup>. Certains pensent que le sujet ne doit pas être abordé à l'école car c'est un lieu qui doit préserver l'enfant. D'autres pensent au contraire que l'école peut permettre de démystifier ce sujet naturel et qu'il faut en parler ouvertement en classe comme de n'importe quel autre sujet. C'est donc une situation délicate pour l'enseignant qui est confronté à autant d'avis de parents qu'il n'y a d'élèves.

Lorsque l'on se penche sur les programmes officiels de 2015, on peut voir qu'ils abordent beaucoup plus la question de la vie que la question de la mort particulièrement en sciences. Par exemple en cycles 1 et 2, le cycle de vie des êtres vivants peut être abordé et on peut demander d'observer des manifestations de la vie. La vie est également très fortement liée à la santé, donc au prolongement de sa vie, à être dans l'état le plus favorable à la vie, notamment avec la compétence, en cycle 2, « reconnaître un comportement favorable à la santé ». En cycle 3, on aborde l'aspect du développement des êtres vivants et de leur devenir après la reproduction. Marine Goyere analyse cela en le reliant au rôle de l'enseignant qui est « d'aider l'enfant à se construire en futur adulte et à faire des choix de vie et non de mort.<sup>13</sup> ». Cependant, nous avons vu précédemment que la mort, par le biais d'un décès « classique » d'un animal de compagnie ou d'un grand parent ou parfois par le biais plus « tragique et exceptionnel » du décès d'un parent, d'un ami ou d'un membre de

---

<sup>12</sup> Éléments développés tirés de l'ouvrage de DEUNFF, J., (2000). *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?*

<sup>13</sup> GOYERE, M., (janvier 2014). « Parler de la mort à l'école » in *Etudes sur la mort* n°145

la fratrie, permet à l'enfant de se construire, tout comme l'école qui ne peut l'ignorer et qui peut permettre d'aborder le sujet<sup>14</sup>.

### 3. Le constat d'enseignants

#### 3.1 Présentation de la situation de recueil de témoignages d'enseignants

Lors de mon master 1 à l'ESPE de Bonneuil-sur-Marne, j'ai effectué une recherche sur les enseignants face au deuil de leurs élèves et face aux questions de leurs élèves sur ce sujet en règle générale. Au fil des recherches, la question de la formation des enseignants est apparue comme une évidence. Il n'y a que très peu de retours ou d'ouvrages sur la gestion de l'appréhension de la mort des enfants par les enseignants. C'est pour cela qu'il me semblait nécessaire de m'intéresser au point de vue des enseignants.

Dans la plupart des entretiens, il y a eu des échos à un vécu personnel que cela soit par une expérience de deuil en tant qu'élève ou par une expérience relevant de la vie privée avec ses propres enfants ou encore une expérience professionnelle marquante du décès d'un élève.

#### 3.2 Les connaissances sur l'appréhension de la mort des enseignantes interrogées

Pendant les diverses discussions, il est ressorti que même si les enseignantes interrogées n'avaient aucune formation sur l'appréhension de la mort chez les enfants et ne s'étaient jamais renseignées sur le sujet, elles avaient des intuitions, qui s'avèrent bonnes aux vues des recherches évoquées précédemment :

*« Je pense qu'ils n'ont pas la même conscience que nous sur la mort. En CE1, c'est déjà plus précis qu'en maternelle mais ils n'ont pas du tout la même conscience que nous sur la mort.<sup>15</sup> »*

*« (...) ça n'a pas de sens pour eux.<sup>16</sup> »*

Même si ces enseignantes de premier degré avaient l'intuition que l'approche doit être différente pour les enfants, elles ne savaient pas forcément qu'il y a une manière spécifique de parler de la mort aux enfants, en fonction des âges.

*« Je devine par expérience ou par des choses que j'ai lues... à titre perso.<sup>17</sup> »*

---

<sup>14</sup> GOYERE, M., (janvier 2014). « Parler de la mort à l'école » in *Etudes sur la mort* n°145

<sup>15</sup> Extrait de l'entretien de A.N. disponible intégralement page 58

<sup>16</sup> Extrait de l'entretien de F.G. disponible intégralement page 48

Cela pose bien évidemment la question des injonctions telles que « on doit » / « on ne doit pas ». Est-ce que les enseignants qui ne sont pas formés à ces questions peuvent « traumatiser » leurs élèves lors de discussion ? La réponse est : « sûrement ». Mais les enseignants, de par leur fréquentation quotidienne des enfants, semblent être un minimum attentifs à leurs élèves et à leurs réactions et donc aux termes qu'ils vont employer pour la discussion. Ce sujet étant cependant très délicat, les enseignantes interrogées restaient prudentes dans leurs affirmations :

*« Je pense qu'il y a **des pièges et des écueils à éviter même si je peux pas te dire lesquels mais je pense qu'il y en a et qu'on est fort capable de tomber dedans, même avec toute la plus bonne volonté du monde.** <sup>18</sup> »*

*« (...) j'veux bien croire **que tu puisses traumatiser un gamin en lui parlant de la mort si tu le fais de manière un peu trop vénère<sup>19</sup>, un peu trop violente et crue.**<sup>20</sup> »*

### 3.3 La question de la spiritualité

L'appréhension de la mort, que cela soit chez l'enfant ou chez l'adulte amène très souvent l'idée de la spiritualité qui met en scène la mort. Elle la présente plutôt qu'elle ne l'indique<sup>21</sup>. Les enfants grandissent entourés des croyances, ou de non croyance, de leurs parents et de leur famille, influençant grandement leurs perceptions et leurs représentations sur cette question.

*« Cette histoire de paradis, tu vois. La mort pour eux c'est un autre endroit, j'ai l'impression. En tout cas, si je me souviens bien, il y a cette idée d'un autre endroit où t'es bien. <sup>22</sup> »*

L'école étant laïque, l'appréhension de la mort semble être une question, d'un premier abord, délicate à aborder en classe, en tant qu'enseignant :

*« (...) et puis moi, **je ne me sentais pas forcément apte à gérer ce... à gérer ce genre de débat.***

---

<sup>17</sup> Extrait de l'entretien de A.N. disponible intégralement page 58

<sup>18</sup> Idem

<sup>19</sup> « vénère » = « énervée » = crue

<sup>20</sup> Extrait de l'entretien de F.G. disponible intégralement page 48

<sup>21</sup> DEUNFF, J., *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?*

<sup>22</sup> Extrait de l'entretien de F.G. disponible intégralement page 48

*Pourquoi ? Par rapport à toutes les croyances dans nos classes. À l'étranger, on a tout un tas de cultures différentes donc tout un tas de visions différentes sur ce qui peut se passer après la mort.<sup>23</sup> »*

Il n'est cependant pas « interdit » d'évoquer des questions de spiritualité en classe, surtout si elles sont liées à l'appréhension de la mort des élèves. Le point 12 de la charte de la laïcité à l'école explicite cela clairement : « Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. »

*« La laïcité c'est aussi ça, permettre à chacun de croire qu'il y a quelque chose après la mort, libre à toi d'y croire et tu as le droit d'y croire.<sup>24</sup> »*

La spiritualité à l'école est ainsi vue comme un sujet philosophique et non un frein, si on aborde également, surtout lorsqu'il s'agit de la question de l'appréhension de la mort, d'un point de vue scientifique :

*« (...) si les enfants mettent sur le tapis que « ah, mais non, c'est pas vrai, il se passe ci, l'âme s'en va », bon là on abordera un **débat plus philosophique** en disant que certaines personnes croient ça mais qu'on a jamais pu prouver scientifiquement...<sup>25</sup> »*

### 3.4 Le vécu en classe

Il était question d'exemple de situations vécues en classe dans chacun des entretiens, que cela soit par une situation d'élèves en deuil, du décès d'un enseignant ou d'une discussion amorcée par l'enseignante suite à l'observation d'un geste réalisé lors d'une récréation. Les enseignantes étant toutes issues d'écoles et de milieux différents, la situation semblait donc plus courante qu'il n'y paraît à première vue.

Aucune des enseignantes confrontées à la situation n'a refusé la discussion avec ses élèves, bien au contraire. Il s'avérait nécessaire, pour elles, d'en parler pour ne pas créer un tabou, un sujet défendu auprès des élèves. Cela se ramène aux rôles de l'enseignant, et surtout de l'enseignant bienveillant et éducateur qui écoute ses élèves et qui désamorce les situations critiques ou qui montre son intérêt pour

---

<sup>23</sup> Extrait de l'entretien de A.N. disponible intégralement page 58

<sup>24</sup> Idem

<sup>25</sup> Idem

l'enfant. Le bien être de l'élève, en plus des questions d'apprentissages, est un élément central pour les enseignants.

*« (...) on en a parlé un peu parce qu'ils avaient besoin d'exprimer quelque chose.<sup>26</sup> »*

Lorsqu'un enfant était en deuil suite à la perte d'un de ses parents, les réactions des enseignants avec le groupe classe prenaient une même direction: mettre les autres élèves au courant sans que l'élève soit présent. Les enseignants du premier degré vont alors jouer un rôle de médiateur auprès des autres élèves pour ainsi écarter certains comportements comme l'exclusion du groupe de l'élève endeuillé. Cependant, cela est possible, comme nous l'avons vu, dans certains cas en maternelle.

*« J'avais pris le parti de prévenir les enfants. De prévenir les autres. (...) j'ai pris le parti de prévenir (...) j'en ai profité pour expliquer très rapidement aux autres enfants que E. était un cas particulier. (...), lui, venait de perdre sa maman. Et ça, ça a énormément d'écho chez les enfants quoi... ils ont énormément d'empathie sur ces problèmes là et ils étaient tous catastrophés car pour eux perdre leur mère ou leur père c'est quelque chose d'invisageable.<sup>27</sup> »*

L'enseignante interrogée a permis aux autres élèves, en CE1, de s'inclure dans le processus de deuil et de réfléchir par eux-mêmes sur les comportements à adopter vis à vis de cette situation. Cela rentre dans le cadre des apprentissages de la vie en société, et donc dans le cadre des apprentissages de l'école.

### 3.5 Le rôle de l'école

Un document tiré d'Eduscol, définit le rôle de l'école comme tel :

« La formation dispensée dans les écoles élémentaires assure l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance : expression orale et écrite, lecture, calcul et résolution de problèmes. De plus :

- elle suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique, des aptitudes manuelles, physiques et sportives ;
- elle dispense les éléments d'une culture historique, géographique, scientifique et technique ;
- elle offre une éducation aux arts visuels et aux arts musicaux ;

---

<sup>26</sup> Extrait de l'entretien de A.N. disponible intégralement page 58

<sup>27</sup> Idem

- elle assure l'enseignement d'une langue vivante étrangère et peut comporter une initiation à la diversité linguistique ;
- elle contribue également à la compréhension et à un usage autonome et responsable des médias, notamment numériques ;
- elle assure l'acquisition et la compréhension de l'exigence du respect de la personne, de ses origines et de ses différences ;
- elle transmet également l'exigence du respect des droits de l'enfant et de l'égalité entre les femmes et les hommes. »<sup>28</sup>

Mais qu'en est-il des interrogations des enfants sur des choses de la vie, que cela soit par exemple la sexualité ou la mort ? Les enseignants et l'école doivent-ils intervenir, ou peuvent-ils intervenir dans cet apprentissage ?

L'analyse des réponses d'enseignants, dans l'ouvrage de Jeannine Deunff, montre que ces derniers perçoivent en majorité que les enfants sont préoccupés par le concept de la mort et que cela apparaît à l'école. La majorité des enseignants qui ont répondu ont, cependant, pensé que les enfants sont encore immatures pour pouvoir aborder ces questions et que cela permet de justifier l'exclusion du thème de la mort humaine des apprentissages scolaires. Uniquement le thème de la mort humaine, les phénomènes biologiques liés aux animaux et aux plantes ne semblent pas poser de problème dans l'étude menée. Les enseignantes interrogées lors des entretiens ont des avis plutôt homogènes : la mort peut être un sujet à aborder à l'école mais sous certaines conditions. Elles évoquent le fait d'en parler avec un élève en particulier si ce dernier vient les voir, pour en parler par choix et explicitement. La mort en tant que sujet et thème d'apprentissage donne des avis plus différents et plus confus. Effectivement, certaines enseignantes pensaient qu'il ne fallait pas en parler si cela ne venait pas de l'élève mais leur point de vue change au fil de la discussion. Ce changement d'avis peut s'expliquer. Au départ, il y a le refus d'en parler à cause de l'idée préconçue, dans notre société, que la mort est morbide, effrayante et douloureuse et qu'il ne faudrait pas imposer cela aux enfants. Mais la discussion, ayant lieu pendant les entretiens, porte à réflexion et permet de dépasser cette idée préconçue. Il en ressort que la dédramatisation de ce sujet est une motivation réelle, montrant ainsi tout le tabou et les craintes pesant sur la société actuelle autour de la question de la mort et du « après la mort ».

---

<sup>28</sup> Eduscol ([www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr)), « *Présentation de l'école élémentaire* »

« Pourquoi ça ne serait pas un lieu d'enseignement de la mort ? (...) Les enfants seront, de toute façon, confrontés à la mort un jour où l'autre. Autant en parler et **dédramatiser** un peu le truc que le jour où ils y seront confrontés ça ne soit pas une sorte de vague qui les submerge et qui les plonge dans une angoisse beaucoup plus grande. C'est ça, je pense, la vertu de parler de la mort c'est que ça permet de **diluer un peu l'angoisse** face à ça. <sup>29</sup> »

« (...) ça ne sert à rien de rendre les choses taboues avec les enfants. Je vois bien que plus c'est tabou plus ils ont envie d'aller voir. Ça marche pour la mort et pour les choses « gores », les choses sanglantes, la sexualité... Plus c'est tabou, plus ils les cherchent et donc ça permet de **démystifier** ! Après, sinon, c'est sujet à fantasmes, à cauchemars... à tout ce que tu veux ! Ça peut être très perturbant pour les enfants. J'ai pas fait des études de psycho mais ça aussi c'est du bon sens : quelque chose de fantasmé c'est bien pire que quelque chose de réel et d'expliqué **scientifiquement**. <sup>30</sup> »

Paradoxalement aux réticences premières sur la question de l'apprentissage en classe, la discussion autour de la mise en place possible d'une séquence a fait émerger très rapidement la transversalité et l'interdisciplinarité du sujet au sein de la classe. Les enseignantes prennent conscience, ou savent, la richesse de ce sujet et ce que cela peut apporter aux élèves.

« Dans le cadre du **débat philosophique** oui... même dans le **cadre des sciences** parce que la mort fait partie du cycle de la vie. <sup>31</sup> »

« Ça peut partir de **l'étude d'un album** ou même d'une **discussion de philo**... (...) Ça peut même être le départ d'une séquence autour de la vie, tu vois ? **En biologie**. Maintenant qu'on a parlé de la mort, on va voir ce que c'est que la vie... Et du coup on fait des sciences, questionner le monde ! Le truc, c'est que des fois... Enfin, même souvent, ils ont des représentations des choses qui sont hyper intéressantes. À prendre en tant que telle, de manière un peu brute. Et je trouve ça hyper intéressant. (...) Et en plus, selon l'âge tu peux aborder les choses différemment. Avec des CM2, tu ne l'aborderas pas de la même manière qu'avec des CE1. <sup>32</sup> »

---

<sup>29</sup> Extrait de l'entretien de F.G. disponible intégralement page 48

<sup>30</sup> Extrait de l'entretien de A.N. disponible intégralement page 58

<sup>31</sup> Idem

<sup>32</sup> Extrait de l'entretien de F.G. disponible intégralement page 48

### III. La philosophie en classe

#### 1. Pourquoi pratiquer la philosophie en classe

La pratique de la philosophie étant un cadre d'échange entre pairs, la pédagogie en découlant, indique Claudine Leleux, s'inscrit dans la pédagogie socioconstructiviste. En effet, Vygotsky préconisait que, pour construire des connaissances, les enfants ont besoin d'échanger, par le langage et par interaction sociale avec d'autres enfants ou adultes. Ainsi, la pratique de la philosophie au sein du cadre scolaire permet de développer beaucoup d'aptitudes chez les enfants liées au langage oral et au raisonnement, que nous détaillerons plus tard. Les élèves vont être amenés à organiser, structurer leur pensée mais également à la préciser, grâce à la langue. Michel Tozzi écrit ainsi que « ce travail intime de la langue et de la pensée offre aux enfants la possibilité de repérer, d'ordonner, de classer différents éléments de leur expérience, de leurs représentations pour clarifier un réel riche et complexe et lui donner du sens <sup>33</sup> ». La langue possède une fonction d'abstraction et de conceptualisation. Si l'atelier débute par la lecture d'un album, on y développe également des compétences de lecture, de compréhension et d'écoute.

La pratique de la philosophie en classe est une aide pour certains élèves plus faibles dans les matières « scolaires » car ils vont pouvoir dépasser la crainte liée à l'erreur et l'échec et ainsi s'exprimer sur des questions philosophiques. Ces dernières questionnent les concepts et remettent en question des acquis, des traditions ainsi que des préjugés. Elles sont souvent totalement insolubles et n'exigent pas de réponse précise. Tout cela permet à ces élèves plus en difficulté de prendre confiance en leur pensée et à développer leur estime de soi.

L'atelier de philosophie, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, invite les élèves à faire des « expériences de pensées <sup>34</sup> ». Ils vont faire des opérations mentales et intellectuelles afin de penser par eux mêmes. Ainsi, la philosophie n'a pas pour but de transmettre un savoir philosophique mais d'éveiller la pensée réflexive des élèves. L'éveil de cette dernière s'inscrit dans les compétences, définies par Claudine Leleux, de l'apprentissage à la citoyenneté : l'autonomie individuelle, la coopération sociale et la participation publique.

---

<sup>33</sup> TOZZI, M., *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*

<sup>34</sup> TOZZI, M., *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*

## 2. L'évolution de la pensée chez les enfants

Claudine Leleux décrit l'évolution de la pensée des enfants de primaire en 5 phases, qui peuvent influencer sur leurs réponses et leurs questionnements lors des ateliers philosophiques.

### **En maternelle**

Les enfants, nous l'avons vu lors de la description de l'appréhension de la mort, fonctionnent beaucoup par la pensée magique. C'est à dire que les enfants, à cet âge, pensent provoquer la moindre action et le moindre accomplissement de leurs différents désirs par leur pensée et sans aucune aide extérieure. Leur conception de la vie est dite « magico-réaliste<sup>35</sup> ». En ce qui concerne les pensées sur des questions philosophiques, elles sont toutes faites et se conforment à ce que les enfants pensent être l'opinion des autres.

### **En CP (6/7 ans)**

Les enfants, à cet âge, sont des êtres d'inventaire. C'est à dire qu'ils répertorient leurs pensées, leurs questionnements, ainsi que les réponses à ces derniers sous la forme d'un inventaire de faits. Une partie de leur activité cognitive est de repérer et de catégoriser les informations avec des critères définis et précis.

### **En CE1 (7/8 ans)**

À cet âge, en plus des inventaires, les enfants commencent à s'intéresser à l'organisation des choses et de la vie. Ils commencent également à avoir de l'intérêt et à faire des allusions à la sexualité.

### **En CE2-CM1 (8/10 ans)**

À partir de cet âge, les enfants sont en mesure de comprendre et d'introduire dans leur raisonnement la notion de « forces contraires<sup>36</sup> ». Claudine Leleux écrit ainsi qu'ils sont capables de « s'intéresser en même temps au devenir personnel et à celui de l'humanité<sup>37</sup> » et c'est pourquoi l'on voit se dessiner les « composantes du paysage pré-philosophique<sup>38</sup> » des enfants.

---

<sup>35</sup> Terme employé par LELEUX, C., *La philosophie pour enfants – le modèle de Matthew Lipman en discussion*

<sup>36</sup> Idem

<sup>37</sup> LELEUX, C., *La philosophie pour enfants – le modèle de Matthew Lipman en discussion*

<sup>38</sup> LELEUX, C., *La philosophie pour enfants – le modèle de Matthew Lipman en discussion*

## En CM2 (10/11 ans)

Les enfants se détachent de leur auto-centrisme et l'Instance Monde, c'est à dire l'Humanité et le Monde, devient la référence de leur pensée. C'est l'élément essentiel, remarque Claudine Leleux, dans l'évolution de la pensée de cette période.

### 3. Présentation des trois principaux dispositifs de pratique de la philosophie en classe

Dans la mise en place d'ateliers philosophiques à l'école, en France, on peut distinguer trois principaux dispositifs.

L'atelier pensé par Matthew Lipman, précurseur de la philosophie pour enfant, qui part d'un récit écrit spécifiquement, adapté à l'âge des enfants, pour la mise en place de cet atelier. Suite à la lecture, tour à tour par les élèves, ils vont proposer les questions philosophiques qu'ils aimeraient aborder. Un vote a lieu pour décider de la question de la séance et la discussion peut ensuite avoir lieu. Dans cette démarche, l'enseignant a un fort rôle d'accompagnement et de guidage. Il peut également être amené à intervenir régulièrement pour permettre aux élèves d'étayer leur raisonnement. Matthew Lipman s'est fortement inspiré des méthodes actives de Dewey et des stades de Piaget pour construire sa méthode et son matériel<sup>39</sup>.

Michel Tozzi pense un dispositif autour d'une discussion démocratique et avec des exigences intellectuelles fortes. En effet, dans ce dispositif, les élèves incarnent différents rôles (président de séance, reformulateur, synthétiseur, discutants, observateurs, secrétaires notamment) et ils doivent respecter un cadre très précis mis en place pour sécuriser la parole de chacun (tour de parole, priorité à celui qui n'a pas encore parlé, droit de se taire, la moquerie y est proscrite, pour ne citer que ces règles). Ceci rentre dans le cadre de l'Education Morale et Civique pour favoriser l'apprentissage des règles de vie en société. L'enseignant anime le débat et accompagne la réflexion collective du groupe par des interventions permettant aux élèves de construire leurs pensées (par exemple : demande de définitions de notions, questionnement sur les opinions et leurs origines, demande d'exemples et de contre exemples).

Enfin les « ateliers-philosophie » pensés par Jacques Lévine et inspirés de la psychanalyse. L'atelier-philosophie n'a pas vocation à apprendre à argumenter ou organiser sa pensée mais il « s'agit de provoquer chez l'enfant la découverte qu'il est

---

<sup>39</sup> TOZZI, M., *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*

capable de pensées sur les grands problèmes, dans l'immédiat ou à terme<sup>40</sup>». La séance est construite en plusieurs points, clairement explicités aux élèves en début de chaque séance<sup>41</sup> :

1. Un lancement par la question « Qu'est-ce que la philosophie ? », chaque enfant pouvant prendre la parole pour donner son avis
2. L'invitation à réfléchir du point de vue de la place d'un « habitant du monde », les ateliers étant une incitation au voyage et à la réflexion, lancée par le maître sur ce modèle : « Comme tous les gens de la terre, de tous les pays, les adultes, jeunes, enfants, nous allons aujourd'hui réfléchir ensemble autour de la question philosophique suivante... »
3. L'énonciation d'une seule question d'ordre générale
4. L'annonce ou le rappel du cadre : n'intervenir que si l'on a le bâton de parole
5. Le déroulement du débat, de la discussion durant 10 minutes
6. Les élèves sont ensuite questionnés sur ce qu'ils ont éprouvé pendant le débat, sur leur vision du déroulement

L'enseignant ici s'efface et ne participe que très peu au déroulement, il n'a pas un rôle de guide et les élèves construisent naturellement leurs pensées, sans guide. Cette procédure est la moins scolaire et la moins lourde des trois. Cependant, Jacques Lévine invitait les enseignants à enregistrer, filmer ou retranscrire les ateliers pour que les élèves, s'ils le désiraient, puissent revenir dessus ou les présenter à leurs parents.

---

<sup>40</sup> TOZZI, M., *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*

<sup>41</sup> LELEUX, C., *La philosophie pour enfants – le modèle de Matthew Lipman en discussion*

## **IV. La pratique en classe**

### **1. Contextualisation de la classe**

Le cadre pratique a été réalisé dans une classe de CM1 du 15<sup>ème</sup> arrondissement de Paris. Elle est composée de 29 élèves de milieux très divers et de niveaux très hétérogènes, que cela soit en terme d'apprentissage ou de connaissance. Certains élèves ne parlent que peu, voire pas, le français à la maison. L'école est ainsi leur seul cadre d'entraînement oral en français.

Les élèves n'avaient jamais pratiqué d'ateliers à visée philosophique mais étaient habitués aux débats réglés. Ils ont pratiqué ces derniers les années précédentes et depuis le début de l'année en classe en Education Morale et Civique.

Les ateliers à visée philosophique n'ont eu lieu que sur ma période de stage en responsabilité et n'ont pas été continués lors de la période de stage de ma binôme. Ils en pratiquent ainsi 3 par période à raison de 30 minutes par semaine, un créneau pour le langage oral étant inscrit dans l'emploi du temps de la classe le vendredi après midi.

### **2. Le travail préparatoire en classe**

Avant d'initier le projet et les ateliers à visée philosophique sur le thème de la mort, il a fallu habituer les élèves à leur cadre. Le sujet abordé en période 4 pouvant être considéré comme violent ou tabou par les élèves et leurs parents, un cadre et des habitudes étaient nécessaires. Commencer directement les ateliers à visée philosophique par un sujet aussi complexe aurait pu provoquer une incompréhension des parents et, peut être, déclencher des réactions irrationnelles chez les élèves. Afin d'éviter cela il fallait permettre aux élèves de comprendre le but de ces ateliers et pourquoi ils avaient lieu en classe. Les questions liées à la mort étant complexes, il fallait également habituer les élèves à réfléchir sur des questions philosophiques. C'est pour cela que ces ateliers ont débuté en période 3 et ont suivi une progression particulière.

Le premier atelier a posé les bases et les fondements du déroulement des ateliers suivants. Nous l'avons vu précédemment, Il y a plusieurs manières d'aborder la philosophie dans une classe. Pour cette première séance, j'ai décidé de me baser sur deux mises en place : la méthode de Matthew Lipman et celle de Jacques Lévine, la méthode de Michel Tozzi étant très longue et difficile à mettre en place. En effet, nous l'avons vu le débat repose sur les exigences de l'enseignant qui anime ce

dernier en poussant les élèves à justifier et à identifier des concepts. Les différents rôles à donner aux élèves demandent de les travailler en amont et je ne disposais, malheureusement, pas de suffisamment de temps pour pouvoir les mettre en place. Cependant certaines règles, comme le cadre précis, me semblaient indispensables à mettre en place pour pouvoir assurer une sécurité émotionnelle aux élèves. Le but final étant d'arriver à proposer des ateliers de plus en plus basés sur ceux conçus par Jacques Lévine, permettant ainsi aux élèves de se concentrer sur leur propre pensée et de construire leurs propres concepts.

Pour cette première fois, partir d'un album posant un dilemme moral semblait la méthode la plus appropriée. Les élèves peuvent ainsi s'appuyer sur une histoire et des éléments de cette dernière, ils ne sont pas obligés de s'investir personnellement ni de se baser sur des événements vécus. Ils sont là comme conseillers du personnage. L'album proposé était *Yakouba* de Thierry Dedieu mettant en scène un jeune garçon devant effectuer un rite de passage pour devenir adulte : trouver un lion et le tuer. Après un long chemin, Yakouba trouve un lion fatigué et blessé qui lui pose son dilemme :

*« Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir. »*

Les élèves devaient répondre à la question « Yakouba doit-il tuer le lion ? ».

Le deuxième atelier, qui partait également d'un album, *Jean de la Lune* de Tomi Ungerer, était en lien avec l'album étudié en lecture *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Jean Didier et ZAD, et la séquence d'EMC sur la discrimination. L'album emmenait le questionnement suivant « Pourquoi les hommes ont-ils peur de ce qui est différent ? ».

Les élèves commençant à être habitués au fonctionnement des ateliers, le troisième est parti d'une question, sans support de réflexion et permettait de faire une introduction au thème de la mort qui serait abordé à la période suivante: « Qu'est-ce qu'une grande personne ? ». En effet, cela permettait une introduction au thème de la période 4 car ce questionnement est étroitement en lien avec la notion de grandir et de vieillir et donc de mort.

### 3. La mise en place d'un dispositif global en classe

Les ateliers à visée philosophique de la période 4 ont été inscrits dans un projet global étroitement lié à la lecture longue proposée à cette période, l'album *Le loup rouge* de Friedrich Karl Waechter. J'ai choisi cet album pour inscrire les ateliers à visée philosophique dans un projet global afin de leur donner du sens et permettre aux élèves de prendre appui, s'ils le souhaitent, sur des références qui n'étaient pas personnelles et éviter ainsi que les ateliers à visée philosophique ne leur semblent intrusifs dans leurs expériences personnelles. De plus, cet album fait partie de la liste de référence de la littérature en cycle 3 proposée par le Ministère de l'Éducation Nationale sur Eduscol.

*Le loup rouge* est un album racontant l'histoire de Loup Rouge, un petit chien au poil roux, qui raconte sa vie et ses différentes aventures à sa dernière maîtresse, Olga, juste avant de mourir de vieillesse. La mort est omniprésente dans cette histoire de par le cadre temporel de l'histoire qui se déroule lors de première guerre mondiale, mais également car elle marque deux événements de la vie de Loup Rouge : la mort de sa mère adoptive, une louve et sa propre mort. La mort de la louve est brève et très imagée :

*« Je ne pouvais rien pour elle. Je la traînai jusqu'au ravin où reposent le père de tous les loups et beaucoup de ses descendants. Des chasseurs avaient suivi notre trace. Ils tirèrent. La louve échappa à leurs balles en s'envolant. Pas moi. »*



42

---

<sup>42</sup> Illustrations tirées de *Le loup rouge* et réalisées par l'auteur, Friedrich Karl Waechter

Loup Rouge a traîné sa mère louve, blessée par un piège des chasseurs, jusqu'à un ravin pour l'y jeter et elle échappe à une mort par balle en tombant dans ce ravin sacré pour les loups. La mort de Loup Rouge est quand à elle naturelle, il meurt de vieillesse à la fin de sa vie après avoir raconté son histoire à Olga. Il n'est, là encore, pas explicité qu'il meurt. Loup Rouge prononce ses dernières paroles, alors qu'Olga le jette dans le même ravin sacré d'où Loup Rouge a laissé « s'envoler » sa mère adoptive :

« Puis je m'envolai vers le père des loups. »



43

Il est très intéressant de voir le texte mis en image ici. Loup Rouge tombe littéralement dans ce ravin tout en donnant l'impression de voler et de s'éloigner dans un autre monde. Dans la séquence consacrée à l'étude de *Le Loup Rouge* deux séances étaient prévues pour analyser et étudier la mort de la louve et celle de Loup Rouge, malheureusement ces deux séances ne sont pas tombées durant ma période ce qui n'a pas permis aux élèves de prendre appui sur les événements du livre durant les ateliers à visée philosophique.

Nous étudions un album ou un roman par période, en lecture longue. Depuis la période 2, cette lecture initie un rallye lecture afin de proposer aux élèves des constellations et des mises en réseau possibles. La mise en place de ces rallyes lecture a plusieurs objectifs :

- participer à la construction d'une culture littéraire commune

---

<sup>43</sup> Illustration tirée de *Le loup rouge* et réalisées par l'auteur, Friedrich Karl Waechter

- faire accéder tous les élèves au plaisir de lire, et apporter la lecture plaisir en classe et ainsi faire du livre un objet quotidien
- développer chez les élèves des compétences de lecteur
- faire le lien entre « savoir lire » et « vouloir lire »
- impliquer les élèves dans la construction des différents questionnaires de compréhension
- Proposer plusieurs manières d'aborder un thème ou une construction littéraire

Le rallye lecture *Le loup rouge* a permis de créer plusieurs constellations : le récit en « je » et l'autobiographie ainsi que la mort. Le rallye lecture entrait dans le cadre du projet global et venait en soutien pour les ateliers à visée philosophique. Plusieurs livres ont été proposés aux élèves sur ce thème là. Les niveaux de lecture étant très hétérogènes dans la classe, plusieurs niveaux ont été nécessaires pour permettre à tous de participer. Les livres ont été choisis en fonction de leur histoire et de leur manière d'aborder un thème lié à la mort afin de permettre d'aborder plusieurs aspects liés au questionnement que l'on peut avoir :

- l'appréhension du deuil avec *Géant* de Jo Hoestlandt racontant l'histoire de Louis qui rêve de devenir échassier landais comme son père. Ils veillent ensemble sur leur troupeau jusqu'au jour où Martin, le père de Louis, meurt. Louis et sa mère quittent alors leur village et s'installent en ville. Le garçon n'a plus vraiment goût à la vie jusqu'à l'arrivée de sa nouvelle voisine, Sophia et sa famille. Cette dernière a également perdu sa mère et sa petite sœur en est devenue muette. L'histoire suit les différentes étapes du deuil (le choc, le déni, la colère, la tristesse, la résignation, l'acceptation et la reconstruction). Cela n'est pas clairement explicité mais un parallèle entre les actions et les paroles de Louis et ces différentes étapes est indéniable. Cela permet aux jeunes lecteurs de vivre le deuil avec Louis à travers ses changements de comportement, de caractère et de sentiment.
- l'allégorie et la représentation de la mort dans *La petite mort* de Kitty Crowther racontant l'histoire de Petite Mort, une jeune faucheuse triste et désolée que les gens qu'elle emmène au royaume de la Mort aient peur d'elle et soient tristes. Un soir, elle vient chercher une petite fille très malade et souffrant beaucoup. Elsewise est très contente de la voir. Cette rencontre change la vue de Petite

Mort qui retrouve sa gaieté grâce à sa nouvelle amie qui l'aide dans son travail et permet de rassurer les gens mourants. L'auteur fait ici une allégorie de la mort à contre courant de ce que l'on peut trouver traditionnellement. En effet, souvent la mort est représentée comme un personnage sombre et effrayant : La Faucheuse. De plus elle est associée à la taille d'un adulte. Dans *La petite mort*, la mort est un petit être, pouvant même s'apparenter à un enfant, doté de sentiments et de douceur et étant dans l'incompréhension face aux personnes tristes devant elle.



44

- le questionnement des enfants sur ce sujet et les réactions des adultes (parents, enseignants) avec *Mange tes pâtes !* de Mikael Ollivier racontant l'histoire d'Emma qui cherche à trouver une signification à la mort après le décès et l'enterrement de son grand-père. Emma est une enfant posant beaucoup de questions, ce qui amène souvent ses parents à lui dire, à table, « mange tes pâtes ! ». Cette recherche de signification autour de la question de la mort angoisse beaucoup les adultes de l'entourage d'Emma qui finissent par se poser, eux mêmes, beaucoup de questions sur le moral d'Emma. Cette dernière ne comprend pas pourquoi ses questions inquiètent autant les adultes.
- la gestion des émotions et du chagrin dans *La consolation de Sophie* de Dominique Paquet. Ce récit est une pièce de théâtre. On y suit Trita qui a énormément de chagrins provoqués par l'école, la peur du noir mais surtout par la maladie de son frère jumeau, Sinan, qui se trouve à l'hôpital. Un beau soir,

<sup>44</sup> Illustration tirée de *La visite de la petite mort* de Kitty Crowther

une certaine Sophie, sortant d'un monde derrière l'armoire de Trita, lui vient en aide et lui apprend, au fur et à mesure, à accepter son chagrin et à le gérer pour ne pas qu'il l'envahisse et l'empêche de vivre.

- le sentiment d'impuissance face à la mort de quelqu'un dans *Le garçon de toutes les couleurs* de Martin Page. On y suit Clémence, une toute jeune collégienne exclue par tous dont les parents sont voleurs professionnels et vivant chez un de leur ami, un fantôme nommé Oscar. Un beau jour, arrive dans le collège Simon, qui fait sensation auprès de tous avec sa peau ayant des taches de couleurs, disparaissant et apparaissant de jour en jour. Clémence, intriguée par ce garçon, finit par comprendre que les taches ne sont que les marques laissées par les coups de ses parents. Clémence tente de l'aider mais Simon refuse son aide. Un beau jour, elle apprend brutalement que Simon est décédé. Elle va essayer, par tous les moyens, de « venger » sa mort pensant que ses parents en sont responsables. Nous ne suivons qu'une personne extérieure à l'histoire de Simon et l'auteur décrit les différents sentiments que peut ressentir Clémence en apprenant la mort de Simon. Par ce biais, le jeune lecteur est confronté au sentiment de culpabilité de Clémence, qui pense que Simon est mort par sa faute, car elle n'a pas pu l'aider, mais aussi au sentiment d'impuissance qu'elle ressent face aux différents protagonistes qui ne veulent pas croire l'histoire qu'elle raconte sur les parents de Simon. Le thème abordé dans ce récit est difficile, même pour des adultes. Pour ne pas que les élèves se sentent pris au dépourvu par cette lecture, j'ai préféré les prévenir, en amont, de la dureté du récit, sans en dévoiler l'intrigue. Certains ont préféré ne pas le lire et d'autres l'ont lu en toute connaissance de cause et l'ont apprécié.

Les deux livres ayant rencontré un franc succès dans cette partie du rallye lecture sont *Mange tes pâtes !* et *La visite de la petite mort*. Ils étaient les plus abordables globalement, au vu des niveaux de la classe. Dans *Mange tes pâtes !*, les élèves se sont énormément identifiés à la petite Emma et les réactions de ses parents leur a rappelé celles de leurs propres parents. Ils ont trouvé, pour la plupart, le livre très drôle car ils se sont vraiment projetés dans le personnage d'Emma face aux réactions qu'elle considère démesurées de ses parents. *La visite de la petite*

*mort* a éveillé beaucoup d'intérêt et d'empathie pour cette petite faucheuse toute triste. Ils l'ont réellement considérée comme un(e) enfant à part entière et se sont identifiés à elle dans des moments où ils auraient pu se sentir rejetés vis à vis des autres, seuls ou tristes. Certains se sont appuyés sur des passages des différents livres de ce rallye lecture lors des ateliers à visée philosophique.

Pour pouvoir approfondir les ateliers de philosophie et permettre aux élèves de préparer leurs idées et raisonnements, plusieurs supports ont été mis à leur disposition au fur et à mesure de l'avancement des différents ateliers :

- un magazine de philosophie pour enfants « Philéas et Autobule », numéro spécial sur la mort. On y trouve plusieurs éléments traitant de la mort sous différents aspects que cela soit d'un point de vue de la philosophie (diverses petites histoires ou bandes dessinées mettant en perspective différents ressentis et concepts sur le deuil et la mort), de la découverte d'une autre culture ayant une relation différente à la mort (un article sur *le día de los muertos* au Mexique avec un bricolage proposé) ou même d'un point de vue historique (une bande dessinée sur la découverte du sarcophage de Toutankhamon), ou également d'un point de vue mythologique avec la présentation du mythe d'Orphée.
- un livre de la collection « les goûters philo » sur la vie et la mort présentant différentes petites histoires avec des questionnements étayés amenant les élèves à réfléchir sur chacune des petites histoires
- l'album *Ce changement là* de Pierre Dumas qui a été lu en lecture offerte, après le premier débat en lien avec le débat suivant. Pierre Dumas nous raconte très simplement la vie de son père, sa mort et ce que cette dernière a entraîné chez les proches. Le livre est magnifiquement illustré et constitue une tranche de vie très réaliste à laquelle les élèves peuvent s'identifier, ou non. Après la lecture en classe, l'album a été mis à disposition des élèves. Certains l'ont relu et se sont concentrés sur les illustrations.

Globalement, les élèves sont beaucoup allés vers ces nouveaux supports mis à leur disposition. Certains les ont lus pour découvrir différents points de vue et différents

ressentis sur la mort, d'autres par curiosité sur les autres cultures, notamment avec « Philéas et Autobule ».

#### 4. Les ateliers à visée philosophique

Les ateliers à visée philosophique sont inscrits dans l'emploi du temps de la classe et se déroulent le vendredi après midi de 13h30 à 14h sur un temps consacré au langage oral, dont nous détaillerons les compétences travaillées un peu plus loin.

Ces ateliers se déroulent toujours de la même manière et sont très ritualisés, mêlant le dispositif de Jacques Lévine avec des règles tirées de celui de Michel Tozzi. Ils se passent ainsi<sup>45</sup> :

- lancement de l'atelier, par l'enseignant qui pose la question « qu'est-ce que la philosophie ? » pour permettre aux élèves de se remémorer les enjeux et le but de cet atelier
- les élèves rappellent les règles qui régissent la discussion : attendre le bâton de parole pour s'exprimer, écouter les autres, ne pas lever la main quand un autre élève est en train de parler, ne pas juger ni critiquer l'opinion des autres, être en accord ou en désaccord avec un autre mais justifier pourquoi. Ces règles ont été mises en place au fur et à mesure et décidées par l'enseignant. La règle « ne pas lever la main quand un autre élève est en train de parler » me semblait nécessaire pour que les élèves s'écoutent, or un élève levant la main est souvent en train de préparer ce qu'il va dire et n'écoute pas obligatoirement celui qui parle. Une règle a été ajoutée par les élèves : ne pas garder le bâton de parole trop longtemps. Ces règles ont bien évidemment été expliquées et discutées avec les élèves pour qu'ils comprennent le dispositif.
- lecture de l'album par l'enseignant, si l'atelier part d'une histoire et questionnement sur la compréhension si besoin
- énonciation de la question philosophique et rappel qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse
- temps de réflexion individuel silencieux
- débat de 15 minutes où l'enseignant n'intervient pas, ou très peu s'il y a besoin de rappeler les règles ou de relancer le débat. Il note les différents arguments, exemples voir contre exemples donnés par les élèves
- résumé par l'enseignant des différents arguments des élèves

---

<sup>45</sup> Les fiches de préparation des trois ateliers sont disponibles en annexe p.40

- question de l'enseignant envers ceux qui n'ont pas parlé « Ceux qui ne sont pas intervenus, pourquoi n'avez-vous pas demandé la parole ? ». Les élèves ne sont pas forcés de répondre mais cela leur permet de s'exprimer s'ils en ont envie. Les réponses qui reviennent régulièrement à cette question sont : « Je ne savais pas quoi dire », « ce que je voulais dire a déjà été dit », « je n'arrivais pas à formuler ce que je voulais dire ».

Grâce à ce cadre, les élèves sont devenus de plus en plus autonomes dans la gestion de l'atelier et ils se sentent sécurisés par le cadre. Ils osent ainsi dévoiler, nous le verrons lors de l'analyse des comptes rendus, certaines pensées et expériences qu'ils ont vécues sans se soucier d'être jugé par les autres.

Les ateliers à visée philosophique sur le thème de la mort ont suivi une progression spécifique. Le premier, « est-ce que c'est triste de vieillir ? », permettait de faire le lien avec la période précédente sur la notion de grandir et d'introduire le concept de la mort sans pour autant le dévoiler totalement. Puis le deuxième, « faut-il avoir peur de la mort ? », abordait le sujet de manière très crue mais en ayant eu une préparation en amont avec l'atelier précédent. Le troisième et dernier atelier traitant de l'immortalité, permettait une ouverture et de relier la mort à la vie.

#### 4.1 Compétences travaillées

Les ateliers à visée philosophique s'inscrivent parfaitement dans le cadre des programmes de 2015. Ils permettent un enseignement transversal, grâce au langage oral, en français et en éducation morale et civique.

L'objectif général est de permettre aux élèves d'exercer leur jugement et de construire leur esprit critique. Cela s'inscrit dans le socle commun de compétences de connaissances et de culture, dans les domaines :

1. les langages pour penser et communiquer
2. les méthodes et outils pour apprendre
3. la formation de la personne et du citoyen

Les compétences générales travaillées en lien avec ces trois domaines dans le domaine du français « comprendre et s'exprimer à l'oral » sont :

- Parler en prenant en compte son auditoire
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une attitude critique par rapport à son propos

On trouve, dans les programmes, des sous-compétences en lien :

- Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, réfutation, apport de compléments, reformulation, etc.)
- Respecter les règles de la conversation (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos)

Enfin, en éducation morale et civique on trouve ces trois compétences, tout aussi en lien avec le langage oral :

- Exercer une aptitude à la réflexion, critique pour construire son jugement
- Écouter autrui et justifier un point de vue au cours d'une conversation, d'un débat ou d'un dialogue
- Mobiliser des stratégies argumentatives

Toutes ces compétences, que cela soit en EMC ou en français, sont inhérentes à toute discussion et à tout débat.

#### 4.2 Transferts dans d'autres domaines

La plupart des compétences travaillées touchant au langage oral et aux règles de discussion ont permis aux élèves de les réinvestir dans d'autres temps ou organisation. En effet, j'ai remarqué, tout au long des deux périodes où les ateliers à visée philosophique avaient lieu régulièrement, que les élèves, lors des travaux de groupes par exemple, s'écoutaient beaucoup plus les uns les autres et arrivaient de mieux en mieux à exprimer et exposer leurs idées aux autres. Il y avait moins de conflits entre eux car ils argumentaient pour exprimer leur accord ou leur désaccord et les situations conflictuelles étaient ainsi, souvent, désamorçées. La notion de vivre ensemble, en EMC, a été renforcée. Les arguments et le discours sont, pour la plupart, plus construits.

La sécurisation de la parole et le respect de la parole de l'autre ont également eu lieu à d'autres moments dans la classe, ce qui a permis à certains élèves, très timides, de participer davantage.

Certains élèves ont développé leurs capacités de jugement et d'esprit critique ce qui se ressent dans d'autres matières où l'analyse de documents et la mise en perspective de ces derniers prend une place importante, comme en histoire. Certains montrent des capacités plus affûtées et effectuent des analyses plus affinées.

Cependant, tous les élèves n'ont pas développé toutes les capacités. Certains élèves, même si, en minorité, n'ont pas pris part aux discussions des ateliers

philosophiques. Cela ne veut, bien évidemment, pas dire qu'ils n'ont pas développé des capacités d'écoute ou d'analyse car, dans cette minorité, certains semblaient très intéressés par ce qui se disait. Pour que tous puissent bénéficier du travail des compétences du langage oral, citées précédemment, il aurait peut être fallu effectuer des ateliers à visée philosophique en plus petit groupe. Cela aurait permis à tous de participer à un moment donné. Les plus timides auraient été moins impressionnés par le nombre de camarades écoutant leur propos et les moins enclins à la participation auraient peut être été portés par les autres.

#### 4.3 Analyse des comptes rendus

Chaque atelier mène à un compte rendu sur le vif par l'enseignant de ce qui a été dit puis à un compte rendu écrit, collé dans le cahier d'éducation morale et civique. Les élèves aiment pouvoir relire ce qui a été dit et le partager avec leurs parents.

Pour pouvoir faire ces compte-rendus, je prends des notes, pendant les discussions des élèves, en essayant d'organiser les éléments en quatre catégories : arguments, exemples, contre-arguments et ouverture. Cela dans le but de les habituer à organiser leur pensée comme on le ferait dans une dissertation de philosophie au lycée. Bien évidemment les termes techniques ne sont pas employés ainsi lors de la synthèse mais les élèves comprennent que leurs dires ont été organisés en plusieurs catégories. C'est un exercice assez difficile pour l'enseignant car les élèves ne s'arrêtent pas pour lui laisser le temps de prendre les notes, il faut analyser en même temps qu'il faut organiser. De plus, il faut bien évidemment veiller à ne pas transformer leurs propos. Comme l'exercice est un exercice d'oral, les élèves peuvent avoir tendance, et c'est tout à fait normal, à utiliser des tournures d'oral, ne pas finir les phrases par exemple. L'idée est passée auprès de tous mais le langage est un langage purement oral qu'il faut retranscrire à l'écrit sans changer les propos. C'est un exercice complexe que j'ai essayé de faire du mieux possible, mais je pense, malgré tout, avoir modifié certains propos sans le vouloir. À la vue du thème abordé, la mort, il est aussi difficile de se détacher de son propre vécu et de sa propre appréhension d'adulte.

#### **Analyse du premier compte rendu : Est-ce que c'est triste de vieillir ?** <sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Compte rendu n°1 disponible en annexe p.43

Les élèves ont directement abordé le thème de la mort, d'eux-mêmes. Ils ont beaucoup ramené la mort aux personnes très âgées, voire sur le point de mourir et peu ont abordé l'idée de vieillir et grandir en règle générale. Si l'on revient à l'appréhension de la mort et à la conceptualisation possible à leur âge, on voit très bien que la mort commence à être conceptualisée. Elle est aussi mise dans le cycle de la vie : on naît, on vit et puis on meurt. La mort des personnes âgées est donc naturelle, même si certains élèves ont évoqué l'idée, avec leur expérience personnelle, de mourir jeune voir très jeune. La santé est revenue très souvent dans la discussion soit pour le côté négatif de vieillir (maladie, rhumatismes etc.) soit pour le côté libérateur de la mort à la suite d'une très grave maladie.

J'ai été très surprise de leurs réponses qui amorçaient, pour certaines, clairement des pistes de réflexions pour l'atelier suivant.

#### **Analyse du deuxième compte rendu : Faut-il avoir peur de la mort?** <sup>47</sup>

Certains élèves se sont projetés dans leur propre mort et d'autres dans la mort de leurs proches. Deux idées sont alors apparues. L'idée de la souffrance et de la libération que la mort peut apporter à cette dernière a été une des idées principales de ce débat. Mais aussi l'idée de la peur et du sentiment de solitude et du chagrin que peut apporter le deuil d'un proche. Pour les élèves, la mort qui leur faisait le plus peur était la mort non naturelle et provoquée par quelque chose qui annonçait de grandes souffrances (un accident, la guerre par exemple). Une idée a émergé au fur et à mesure, reprise plus tard lors de l'atelier sur l'immortalité, par rapport à l'évolution de l'homme qui n'était possible que si la mort était présente dans sa vie.

#### **Analyse du troisième compte rendu : l'immortalité**<sup>48</sup>

Ce troisième débat a pris une forme différente. Les élèves sont maintenant habitués à l'atelier, au déroulement et leurs concepts et leurs pensées sont de plus en plus poussés comparés à ce qu'ils pouvaient énoncer lors des premiers débats. J'ai donc pris parti de leur proposer uniquement un mot, pour voir leur capacité à lancer la discussion par eux mêmes. Certains se sont retrouvés un peu dépourvus et ont demandé comment est ce qu'ils devaient commencer. Le flottement, dû à la surprise, a été assez bref et, rapidement, certains ont voulu prendre la parole pour exposer leurs idées ce qui a permis d'entraîner ceux qui ne savaient pas par où commencer. L'effet de groupe a donc été bénéfique.

---

<sup>47</sup> Compte rendu n°2 disponible en annexe p.45

<sup>48</sup> Compte rendu n°3 disponible en annexe p.46

L'argument le plus évoqué lors de cet atelier est celui de pouvoir profiter du temps et du monde comme on le souhaite. Cependant, une fois de plus, la solitude et la peur de perdre ses proches ont été également beaucoup évoquées. Par rapport à l'évolution de l'homme, c'est l'idée de pouvoir justement voir et comparer les évolutions qui a été un argument récurrent. L'idée de la vie n'est pas apparue franchement comme étant intrinsèque à la mort mais certains arguments, comme le fait de s'ennuyer du temps qui passe ou bien celui du danger et de la protection de soi pour, justement ne pas mourir, allaient dans ce sens.

## Conclusion

Aborder la question de la mort à l'école et en classe est tout à fait possible par le biais de la philosophie ou de la littérature, les programmes de 2015 autorisant cela bien que non encadré. Ils le permettent totalement si on part sur une séquence, ou un projet comme c'était mon cas, transversale et pluridisciplinaire avec l'éducation morale et civique ainsi que le français. Ainsi, la thématique est totalement incluse dans un apprentissage. Cependant, pour pouvoir aborder ce thème avec les élèves en toute sérénité et en évitant ainsi certains écueils, il faut prendre en compte l'évolution de la pensée de l'enfant et ainsi l'évolution de son appréhension de la mort. Aborder la mort avec une classe de CM1 ne se fait pas de la même manière qu'avec une classe de maternelle ou de CE1.

Avec plus de temps et de ressources, il serait intéressant de lier des compétences de l'écrit à ce thème, avec, par exemple, la mise en place d'un cahier de philosophie ou d'une exposition à proposer aux autres classes et aux parents.

## Sources

### Ouvrages

CASTRO, D., (2000), *La mort pour de faux et la mort pour de vrai*, éditions Albin Michel

CHIROUTER, E., (2016), *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*, éditions Hachette Education

DEUNFF, J., (2000), *Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?* éditions de l'Harmattan

DOLTO, F., (1998), *Parler de la mort*, éditions Mercure de France

FAWER CAPUTO, C., JULIER-COSTES, M., (2015). *La mort à l'école – Annoncer, accueillir, accompagner*, éditions De Boeck supérieur

HANUS, M., SOURKES, B.M, (1997). *Les enfants en deuil – portraits du chagrin*, éditions Frison-Roche

LELEUX, C., (2015), *La philosophie pour enfants – le modèle de Matthew Lipman en discussion*, éditions De Boeck

LÉVINE, J., (2012), *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, éditions ESF Éditeur

RAIMBAULT, G., (2011), *L'enfant et la mort – problèmes de la clinique du deuil*, éditions Dunod

TOZZI, M., (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, éditions Hachette Éducation

### Articles

GOYERE, M., (janvier 2014). « Parler de la mort à l'école » in *Etudes sur la mort* n°145 p.109-113

LEVILLAIN-DANJOU, A., (mars 2013). « L'enfant et la mort, un tabou pour l'adulte » in *Jusqu'à la mort accompagner la vie* n°114 p.13-27

ROMANO, H., (janvier 2007). « L'enfant et la mort » in *Etudes sur la mort* n°131 p.95-114

### Autres

Comment accompagner le deuil en milieu scolaire, Fiche repères de l'Académie de Rouen, (novembre 2014)

# Annexes

## 1. Fiches de préparation des ateliers philosophiques de la période 4

<b>Cycle</b> : 3		<b>Niveau</b> : CM1 – 29 élèves		<b>Durée</b> : 30 mn	<b>Séance</b> : 1/3
<b>Domaine d'étude</b> : Français / EMC					
<b>Champs d'apprentissage</b> : Langage oral / Débat à visée philosophique					
<b>Titre</b> : Atelier à visée philosophique					
<b>Liens avec le socle CCC</b> :					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire une culture civique</li> <li>- Parler en prenant en compte son auditoire (domaines 1, 2 et 3)</li> <li>- Participer à des échanges dans des situations diverses (domaines 1, 2 et 3)</li> <li>- Adopter une attitude critique par rapport à son propos (domaines 1, 2 et 3)</li> </ul>					
<b>Objectifs généraux</b> :					
- Exercer son jugement, construire l'esprit critique					
<b>Compétences visées</b> :					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercer une aptitude à la réflexion, critique pour construire son jugement</li> <li>- Ecouter autrui et justifier un point de vue au cours d'une conversation, d'un débat ou d'un dialogue</li> <li>- Respecter les règles de la conversation</li> <li>- Mobiliser des stratégies argumentatives</li> </ul>					
<b>Matériel</b> : feuille A3 pour compte rendu (enseignant), bâton de parole, chronomètre					
Phases	Tps	Modalités	Déroulement	But	Critère(s) de réussite
Lancement et installation	5'	Gpe classe	<p><b>Nous allons faire de la philosophie.</b> <b>Qu'est-ce que la philosophie ?</b></p> <p><b>Pour cette nouvelle séance, nous allons, comme la dernière fois, partir d'une question que je vais vous dire et écrire au tableau.</b> <b>Vous aurez quelques minutes pour réfléchir dans votre tête, en silence, à la réponse. Il n'y en a pas de bonne ou de mauvaise.</b> <b>Quelles sont les règles du débat ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attendre d'avoir le bâton de parole pour s'exprimer</li> <li>- Écouter les autres</li> <li>- Passer le bâton de parole en priorité à ceux qui n'ont pas parlé</li> <li>- Ne pas lever la main pour avoir le bâton de parole lorsqu'une personne est en train de parler</li> <li>- Ne pas garder le bâton de parole trop longtemps</li> </ul>	Permettre aux élèves de connaître l'objectif de la séance. Permettre aux élèves de se remémorer les règles.	
Lecture + lancement du questionnement	3'	Gpe classe / Ind	<p>- Lancement du questionnement :</p> <p><b>Est-ce que c'est triste de vieillir ?</b> <b>Vous avez 2 minutes pour réfléchir seul.</b></p> <p>- Laisser 2' aux élèves pour réfléchir. <b>Écrire la question au tableau.</b></p>	Mettre en place le questionnement philosophique.  Permettre aux élèves de réfléchir seuls à leurs arguments.	Écouter en silence. Se concentrer et réfléchir en silence.
Échange philosophique	15'	Gpe classe	<p><b>Vous avez 15 minutes pour échanger entre vous.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laisser les élèves échanger entre eux.</li> <li>- Enseignant note sur feuille A3 arguments/exemples/concepts</li> </ul> <p><b>Variables didactiques : E peut demander aux élèves d'approfondir leurs pensées/arguments si besoin. E peut relancer le débat si besoin :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Qu'est-ce que cela signifie de vieillir ?</b></li> <li>- <b>Quelle différence y-a-t-il entre jeune et vieux ?</b></li> <li>- <b>À partir de quel âge peut-on être considéré comme vieux ?</b></li> </ul>	Échanger autour de la question	Participer. Respecter la parole des autres. Respecter le bâton de parole.
Synthèse	5'	Gpe classe	Synthèse par l'enseignant de ce qui a été dit par les élèves.	Permettre aux élèves d'entendre tout ce qui a été dit.	Écouter en silence.

<b>Cycle : 3</b>	<b>Niveau : CM1 – 29 élèves</b>		<b>Durée : 30 mn</b>	<b>Séance : 2/3</b>	
<b>Domaine d'étude :</b> Français / EMC					
<b>Champs d'apprentissage :</b> Langage oral / Débat à visée philosophique					
<b>Titre :</b> Atelier à visée philosophique					
<b>Liens avec le socle CCC :</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire une culture civique</li> <li>- Parler en prenant en compte son auditoire (domaines 1, 2 et 3)</li> <li>- Participer à des échanges dans des situations diverses (domaines 1, 2 et 3)</li> <li>- Adopter une attitude critique par rapport à son propos (domaines 1, 2 et 3)</li> </ul>					
<b>Objectifs généraux:</b>					
- Exercer son jugement, construire l'esprit critique					
<b>Compétences visées :</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercer une aptitude à la réflexion, critique pour construire son jugement</li> <li>- Ecouter autrui et justifier un point de vue au cours d'une conversation, d'un débat ou d'un dialogue</li> <li>- Respecter les règles de la conversation</li> <li>- Mobiliser des stratégies argumentatives</li> </ul>					
<b>Matériel :</b> feuille A3 pour compte rendu (enseignant), bâton de parole, chronomètre					
Phases	Tps	Modalités	Déroulement	But	Critère(s) de réussite
Lancement et installation	5'	Gpe classe	<p><b>Nous allons faire de la philosophie.</b> <b>Qu'est-ce que la philosophie ?</b></p> <p><b>Pour cette nouvelle séance, nous allons, comme la dernière fois, partir d'une question que je vais vous dire et écrire au tableau.</b></p> <p><b>Vous aurez quelques minutes pour réfléchir dans votre tête, en silence, à la réponse. Il n'y en a pas de bonne ou de mauvaise.</b></p> <p><b>Quelles sont les règles du débat ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attendre d'avoir le bâton de parole pour s'exprimer</li> <li>- Écouter les autres</li> <li>- Passer le bâton de parole en priorité à ceux qui n'ont pas parlé</li> <li>- Ne pas lever la main pour avoir le bâton de parole lorsqu'une personne est en train de parler</li> <li>- Ne pas garder le bâton de parole trop longtemps</li> </ul>	Permettre aux élèves de connaître l'objectif de la séance. Permettre aux élèves de se remémorer les règles.	
Lecture + lancement du questionnement	3'	Gpe classe / Ind	<p>- Lancement du questionnement :</p> <p><b>Faut-il avoir peur de la mort ?</b> <b>Vous avez 2 minutes pour réfléchir seul.</b></p> <p>- Laisser 2' aux élèves pour réfléchir. <b>Écrire la question au tableau.</b></p>	Mettre en place le questionnement philosophique.  Permettre aux élèves de réfléchir seuls à leurs arguments.	Écouter en silence. Se concentrer et réfléchir en silence.
Échange philosophique	15'	Gpe classe	<p><b>Vous avez 15 minutes pour échanger entre vous.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laisser les élèves échanger entre eux.</li> <li>- Enseignant note sur feuille A3 arguments/exemples/concepts</li> </ul>	Échanger autour de la question	Participer. Respecter la parole des autres. Respecter le bâton de parole.
Synthèse	5'	Gpe classe	Synthèse par l'enseignant de ce qui a été dit par les élèves.	Permettre aux élèves d'entendre tout ce qui a été dit.	Écouter en silence.

<b>Cycle : 3</b>	<b>Niveau : CM1 – 29 élèves</b>		<b>Durée : 30 mn</b>	<b>Séance : 3/3</b>	
<b>Domaine d'étude :</b> Français / EMC					
<b>Champs d'apprentissage :</b> Langage oral / Débat à visée philosophique					
<b>Titre :</b> Atelier à visée philosophique					
<b>Liens avec le socle CCC :</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire une culture civique</li> <li>- Parler en prenant en compte son auditoire (domaines 1, 2 et 3)</li> <li>- Participer à des échanges dans des situations diverses (domaines 1, 2 et 3)</li> <li>- Adopter une attitude critique par rapport à son propos (domaines 1, 2 et 3)</li> </ul>					
<b>Objectifs généraux:</b>					
- Exercer son jugement, construire l'esprit critique					
<b>Compétences visées :</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercer une aptitude à la réflexion, critique pour construire son jugement</li> <li>- Ecouter autrui et justifier un point de vue au cours d'une conversation, d'un débat ou d'un dialogue</li> <li>- Respecter les règles de la conversation</li> <li>- Mobiliser des stratégies argumentatives</li> </ul>					
<b>Matériel :</b> feuille A3 pour compte rendu (enseignant), bâton de parole, chronomètre					
<b>Phases</b>	<b>Tps</b>	<b>Modalités</b>	<b>Déroulement</b>	<b>But</b>	<b>Critère(s) de réussite</b>
Lancement et installation	5'	Gpe classe	<p><b>Nous allons faire de la philosophie.</b> <b>Qu'est-ce que la philosophie ?</b></p> <p><b>Pour cette nouvelle séance, nous allons partir d'un mot que je vais vous dire et écrire au tableau.</b> <b>Vous aurez quelques minutes pour réfléchir dans votre tête, en silence, à la réponse. Il n'y en a pas de bonne ou de mauvaise.</b> <b>Quelles sont les règles du débat ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attendre d'avoir le bâton de parole pour s'exprimer</li> <li>- Écouter les autres</li> <li>- Passer le bâton de parole en priorité à ceux qui n'ont pas parlé</li> <li>- Ne pas lever la main pour avoir le bâton de parole lorsqu'une personne est en train de parler</li> <li>- Ne pas garder le bâton de parole trop longtemps</li> </ul>	Permettre aux élèves de connaître l'objectif de la séance. Permettre aux élèves de se remémorer les règles.	
Lecture + lancement du questionnaire	3'	Gpe classe / Ind	<p>- Lancement du questionnaire :</p> <p><b>L'immortalité</b> <b>Vous avez 2 minutes pour réfléchir seul.</b></p> <p>- Laisser 2' aux élèves pour réfléchir. <b>Écrire la question au tableau.</b></p>	Mettre en place le questionnaire philosophique.  Permettre aux élèves de réfléchir seuls à leurs arguments.	Écouter en silence. Se concentrer et réfléchir en silence.
Échange philosophique	15'	Gpe classe	<p><b>Vous avez 15 minutes pour échanger entre vous.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laisser les élèves échanger entre eux.</li> <li>- Enseignant note sur feuille A3 arguments/exemples/concepts</li> </ul>	Échanger autour de la question	Participer. Respecter la parole des autres. Respecter le bâton de parole.
Synthèse	5'	Gpe classe	Synthèse par l'enseignant de ce qui a été dit par les élèves.	Permettre aux élèves d'entendre tout ce qui a été dit.	Écouter en silence.

## 2. Comptes rendus des trois ateliers (collés dans le cahier d'EMC des élèves)

### *Compte rendu de l'atelier de philosophie :*

#### *Est-ce que c'est triste de vieillir ?*

##### **Les arguments « non » :**

- On est à la retraite et on peut faire ce que l'on veut et être bien car on n'est pas obligé d'aller au travail. On a du temps pour nous (par exemple : on peut être dans son canapé, jouer aux jeux vidéos).
- Personne ne peut nous créer de problèmes, on nous respecte car on sait que l'on va bientôt mourir (par exemple : on te laisse la place dans le bus).
- On peut s'occuper avant de mourir, on n'est pas obligé de s'ennuyer. On peut faire les mêmes choses que les personnes plus jeunes comme faire des tours de manèges.
- On peut ne pas être malade et se porter bien.
  
- Ce n'est pas parce que l'on est vieux qu'on va mourir plus vite. On peut mourir même à la naissance ou quand on est jeune et on peut aussi mourir très vieux.
- Les parents vieillissent aussi mais cela ne veut pas dire que c'est triste car ils ne meurent pas.
- Si on meurt, il y a d'autres personnes qui peuvent naître. Si on ne vieillit pas et que l'on ne meurt pas, il n'y aura plus de place pour ceux qui veulent/doivent naître.
- Selon nos croyances, on peut se dire que quand on meurt on va au paradis et on retrouve ceux qui sont morts avant nous, alors on est content.
- On n'est pas forcément angoissé par la mort lorsque l'on vieillit. On peut souffrir beaucoup à cause d'une grave maladie et être content de mourir. On préfère mourir plutôt que souffrir.
  
- Les enfants peuvent être tristes de vieillir car ils font des choses bien, comme aller à l'école et jouer avec ses copains. Quand on vieillit on a de plus en plus de responsabilités.

##### **Les arguments « oui » :**

- On va se rapprocher de plus en plus de la mort et on va commencer à s'angoisser par rapport à cela.
- Quand on est mort c'est triste car on ne peut plus revoir sa famille.

- Plus on vieillit, plus on a de problèmes de santé (par exemple : on marche moins vite, on porte des lunettes, on a des rhumatismes ou des maladies). On n'est pas en très bonne santé alors on ne peut pas faire grand chose.
- On peut en avoir marre de ne rien faire et s'ennuyer, alors on attend patiemment la mort.
- Être vieux, cela ne veut pas dire que l'on a aucun problème. On peut avoir par exemple des problèmes liés à son téléphone, à sa télé qui ne marche pas, à son appartement, etc.
- On ne peut pas retourner en arrière et c'est triste.

## Compte rendu de l'atelier de philosophie :

### Faut-il avoir peur de la mort ?

#### **Les arguments :**

- Si on meurt, on n'a pas/plus de problèmes et les souffrances disparaissent.
- Si on meurt, les trop grandes responsabilités disparaissent (par exemple si on a trop d'enfants et qu'on doit s'occuper d'eux).
- Mais il faut assumer nos responsabilités, car si on parle des enfants on les a voulus.
  
- Si on était immortel, on aurait tout le temps de faire ce que l'on veut, d'aller où on veut, de connaître tout le monde. On finirait par avoir tout fait et alors on s'ennuierait.
  
- Si on meurt, on peut aller retrouver des gens que l'on aime au paradis.
- Si c'est quelqu'un que l'on n'aime pas on s'en fiche, voire on est content de ne plus avoir à lui parler.
- Voir les gens qu'on aime mourir c'est triste.
- On peut ne pas avoir peur de mourir mais on peut avoir peur de perdre nos proches. Si on les perd, on n'aura plus personne et on sera tout seul.
- La mort ça peut faire peur car on ne peut plus voir ses parents ni sa famille une fois qu'on est mort. On ne peut, par exemple, pas voir ses petits enfants ou ses arrière-petits enfants grandir.
  
- La mort ça ne fait rien, tu meurs et c'est tout.
  
- Si on ne mourait pas, on ne pourrait pas avancer dans la société. Par exemple, les hommes préhistoriques seraient toujours là.
  
- C'est triste de mourir si on se fait tuer par quelqu'un d'autre, comme à la guerre. Cela peut être une mort longue et douloureuse et cela peut faire mal.
- C'est triste si on tue quelqu'un par accident, sans le faire exprès (par exemple : si on pousse quelqu'un et qu'il tombe à l'eau et se noie, on peut s'en vouloir toute sa vie après).
  
- Il n'y a pas trop de réponse, si on pense à la mort on peut paniquer car on se pose plein de questions.
- Mais au final, toute la question c'est : quand tu meurs tu es où ? Tu vas où ? Qu'est-ce que tu deviens ?

# Compte rendu de l'atelier de philosophie :

## L'immortalité

### Les arguments :

- Quand on est immortel, c'est bien mais on finirait pas s'ennuyer car on aurait tout fait et tout vu.
- Si on est immortel, on resterait tout le temps au même âge et on referait toujours les mêmes choses. Par exemple, si on devient immortel en CM1 et à 9 ans, on voit tous nos amis grandir et aller en CM2 puis au collège alors que nous on resterait en CM1 et on ferait tout le temps la même chose et on ne changerait pas physiquement.
- Si on est immortel, on peut voir l'évolution de la Terre, du Monde. On voit l'Humanité se transformer et on peut comparer ces évolutions sur plusieurs époques.
- On peut aussi découvrir le monde car on a tout le temps que l'on veut, on peut découvrir toutes les cultures que l'on veut et aller dans tous les pays que l'on veut visiter.
- Pour pouvoir faire tout ce que l'on veut quand on est immortel, il faut en avoir les moyens. Et pour avoir les moyens il faut avoir de l'argent et donc travailler pour pouvoir vivre correctement et réaliser tout ce que l'on veut. On serait obligé de travailler tout le temps.
- Si on est le seul immortel, on peut tout avoir pour nous et profiter de tout, surtout si tout le monde est mort autour de nous.
- Quand on est petit, on se dit qu'on veut être immortel car on ne veut pas mourir mais on ne réfléchit pas aux conséquences que cela pourrait avoir (par exemple : trop de monde sur la terre).
- Maintenant que l'on est plus grand, on comprend que cela peut être bien de mourir car on ne souffre plus quand on meurt. Si on était immortel et que l'on est blessé dans un accident, par exemple, on vivrait avec la douleur éternellement.
- Si on était tous immortel, cela serait n'importe quoi. Il n'y aurait plus de règles pour nous protéger car personne ne pourrait mourir donc tout le monde pourrait faire n'importe quoi. Il n'y aurait plus d'idée du « danger ».
- Si on est le seul immortel sur la terre, tout le monde voudrait t'avoir pour lui pour t'étudier et pour comprendre pourquoi tu es immortel. On n'aurait plus de vie privée.
- Si on est le seul immortel et que tout le monde meurt autour de nous, on va être obligé de tout faire nous même et donc apprendre tous les métiers qui existent pour pouvoir nous nourrir, nous loger, avoir une ville propre, etc.

- Il faudrait ne pas être le seul immortel sur terre car on voit tout le monde mourir, tous nos proches. On se sent seul, on éprouve de la solitude. Cela peut nous apporter beaucoup plus de souffrances, beaucoup plus de problèmes avec lesquels il va falloir vivre éternellement.
- Si on était le seul immortel, on ne serait jamais seul car il y aurait toujours des gens pour faire des enfants. Et pourquoi est-ce que l'on serait le seul immortel ? Pourquoi tout le monde ne serait pas immortel ?
- Si on meurt, on va rejoindre notre famille, on va retrouver nos proches et donc la mort ne nous fait plus peur.

### 3. Retranscriptions de deux entretiens réalisés en M1

#### Premier entretien : F.G PES du premier degré (CE1) – Paris (2017/2018)

*Pour t'en dire un petit peu plus, je travaille sur l'appréhension de la mort chez l'enfant, notamment à l'école... plus du côté des enseignants, car je me suis aperçu que l'on n'avait pas beaucoup de points de vue, de renseignements du côté des enseignants. D'où ma demande d'entretien avec toi. Tu n'as pas d'enfants en deuil dans ta classe, non ?*

Alors justement ! Alors, j'ai eu une petite qui a perdu sa grand-mère en janvier. Et là, je sais qu'il y a un garçon qui a un enterrement, sa grand-mère du côté paternel, lundi prochain. Aucun des deux n'a été affecté... Je te jure. En tout cas, je sais que R., c'est marrant... entre guillemets... elle a été malade et sa mère est venue la chercher en fin de journée, et sa mère est arrivée, elle était en larmes. Elle venait juste d'apprendre le décès de sa mère. Et du coup, elle m'a dit « c'est pas impossible que R. ne vienne pas demain ». Et le lendemain, la gamine elle était là... Elle pétait le feu. Ça lui a rien fait !

*Et toi, tu t'es posé des questions là dessus ?*

J'ai trouvé ça étrange. Je me suis dit... Je vais voir avec elle « tu vas bien ? » etc. et puis... Je ne sais plus comment j'ai abordé le sujet et en gros elle m'a dit qu'elle connaissait pas très bien sa grand-mère et que ça ne l'avait pas affectée outre mesure.

*Et, elle ne t'a pas posé des questions sur ce que c'était que la mort ?*

Non. On a eu d'autres discussions, par contre, autour de la mort mais pas dans le cadre d'un décès de proche.

*Du coup, tu as déjà fait des discussions autour de la mort ?*

Une fois, oui.

*Et pourquoi ? D'où c'est venu ?*

Alors, c'est venu d'un incident dans la cour de récréation. Plusieurs élèves sont venus me voir en disant « Machin a fait le signe de la mort » (mime le signe : passe son pouce sur sa gorge de gauche à droite). Et du coup, j'ai trouvé que c'était important d'en parler et on a eu une discussion sur c'est quoi la mort. Et pourquoi le signe de la mort il ne faut pas le faire et pourquoi souhaiter la mort de quelqu'un c'est

grave. Et ce qu'il en est ressorti... Euh... pour le coup ça date, c'était en novembre. Il en est ressorti qu'ils n'avaient pas... pour eux le signe de la mort et la mort c'était pas la même chose. Ils avaient bien l'intuition que c'était lié, que le signe de la mort c'était quand même embêtant, que c'était pas bien, que c'était quelque chose de méchant. Mais après, ce que la mort c'était... Après, ceux qui le faisaient, surtout, pour eux, c'était juste un signe... un signe de menace. Comme un doigt d'honneur. Un signe de menace ou d'insulte, qu'il n'allait pas plus loin. Donc il a un peu fallu réexpliquer que la mort c'était l'arrêt de la vie. Tout bêtement. Et que c'était grave car on mourrait on était plus en vie... Et que faire le signe de la mort à quelqu'un c'était souhaiter sa mort, souhaiter qu'il arrête de vivre. Donc l'idée c'était de leur faire comprendre la mesure de tout ce que cela voulait dire... j'suis pas sûre que ça ait trop bien marché mais... Après, depuis ils n'ont plus fait ce geste.

*Ils ont posé des questions sur la mort ?*

Pas plus que ça. Y en a qui étaient un peu émus, un tout petit peu... parce que y en a qui ont parlé de leurs animaux de compagnie qui étaient morts. Plus que des êtres humains. Les animaux de compagnie c'était quelque chose de tristounet mais quand c'était des grands-parents qui mourraient c'était... normal, en fait. Il y avait quelque chose de normal, même pour ceux qui étaient très attachés... Tu sens qu'il y avait eu de la tristesse mais... Non j'ai pas eu une classe perturbée après. (Rires)

*D'accord ! Et est-ce que tu sais... Est-ce que tu penses qu'ils ont une manière différente d'aborder... d'appréhender la mort en fonction de leur âge ?*

Moi, je pense oui. Fondamentalement, j'en suis absolument certaine. Je pense que pour eux c'est quelque chose qui est très abstrait et qui est aussi vachement lié à ce que racontent les parents. Cette histoire de paradis, tu vois. La mort pour eux c'est un autre endroit, j'ai l'impression. En tout cas, si je me souviens bien, il y a cette idée d'un autre endroit où t'es bien. Mais après, ça n'a pas trop de sens pour eux. La mort c'est... mis à part... quand un animal meurt, ben, il est mort quoi... il est plus là. Mais c'est tout, quoi.

*Et tu ne penses pas que ça les perturbe plus que ça ?*

J'ai pas l'impression qu'y en ait qui ait fait de grosses crises existentielles. (Rires) C'est marrant, j'ai un élève, I. qui m'a fait ça... Je crois que c'était en janvier. Il se tapait des phases où il me regardait et puis il faisait... (mime le signe : doigt en revolver sur la tempe) Il faisait comme si il se suicidait. Et ça avait l'air d'être un jeu

complètement. Après, j'ai pas eu le temps d'en parler avec lui donc je ne sais pas ce qu'il mettait derrière... du tout. Il disait « pfiou pfiou... J'suis mort ! ». Après c'était un jeu car il se bidonnait en le faisant, clairement. Ça ne m'a pas inquiété... Je me suis juste demandé d'où ça venait. Et puis je m'étais dit que ça serait intéressant d'en discuter avec lui mais je n'ai pas eu le temps.

*Tu as l'intuition qu'ils n'ont pas la même manière de voir que les adultes.*

Ah, complètement ! Totalement !

*Tes deux enfants en deuil, tu n'as pas trouvé de changement de comportements ?*

Non, pas du tout. Ils sont fidèles à eux mêmes.

*Ils t'ont pas posé de questions, rien ?*

Non...J'étais limite déçue, en fait. (Rires)

*Est-ce que tu sais s'ils sont allés à l'enterrement ou pas ?*

R. j'ai pas l'impression qu'elle y soit allée... En fait, je ne sais pas quand ça a eu lieu, elle n'en a pas parlé, j'en ai pas reparlé avec elle... Je ne voyais pas l'intérêt d'en reparler avec elle... à un moment c'est intrusif, aussi donc j'essaye d'éviter. L. il y va lundi, c'est sa mère qui m'a dit ça. Je te dirai si je vois un changement dans son comportement suite à ça.

*Tu as parlé de toi-même de la mort aux enfants, donc tu ne penses pas que cela soit un tabou ?*

Non. Pour moi c'est pas du tout un tabou. C'est le genre de choses dont on peut parler aux enfants... pour moi y a pas de problèmes. Je ne vois pas pourquoi on ne devrait pas leur en parler. Alors, certes, c'est pas joyeux. Certes, ça peut être angoissant... je dis pas le contraire. Mais ça fait partie du cycle de la vie. Puis de toute façon, ils sont en contact avec des choses qui meurent, que cela soit des êtres humains, des animaux, des plantes... La mort, elle est partout et puis, pour ceux qui regardent la télé à la maison, sur les infos et ce genre de choses... Même les dessins animés. Je trouve ça un peu hypocrite de ne pas leur en parler... Je ne vois pas où est le problème. Je ne vois pas du tout le problème !

*Par exemple s'il y en a un qui est tracassé par quelque chose qu'il a vu, vécu à propos de la mort. Tu lui en reparleras ?*

Ah, totalement ! Oui, oui ! Bien sûr ! Mais, à priori, même sur n'importe quel autre sujet qui est douloureux, difficile... je pense que c'est de notre responsabilité d'en parler.

*C'est ta responsabilité d'enseignant ?*

S'il vient me voir... C'est à dire que je vais pas aller, moi, chercher la petite bête. Mais si l'enfant vient me voir et qu'il y a un truc qui le tracasse... c'est qu'il se pose des questions, et que s'il vient me voir c'est qu'il a besoin... qu'il considère que je suis l'adulte à qui il peut en parler. En tout cas un des adultes à qui il peut en parler, parce qu'il y en a peut être plusieurs. Et je pense que c'est vraiment de mon devoir d'enseignante de pouvoir répondre à ses questions... En tout cas d'essayer d'y répondre. Pas forcément de lui fournir des réponses non plus, parce que des fois tu peux pas... mais au moins d'essayer de lui fournir une réponse qui puisse potentiellement apaiser aussi son angoisse, si y en a une, ou juste répondre... à donner des pistes de réponses à ses questions. Pour moi, ça fait vraiment partie de mon rôle.

*Tu considères donc que l'école est aussi un lieu d'enseignement de « la mort » ?*

Oui, pourquoi pas. Pourquoi ça ne serait pas un lieu d'enseignement de la mort ? Ça peut arriver... Y a des enseignants qui peuvent mourir, des enfants... Je trouve ça bizarre qu'il y ait des gens qui pensent le contraire. Il peut y avoir des accidents, des adultes dans les familles qui meurent, des enfants qui meurent, il peut y avoir des enseignants qui meurent... Enfin... Les enfants seront, de toute façon, confrontés à la mort un jour où l'autre. Autant en parler et dédramatiser un peu le truc que le jour où ils y seront confrontés ça ne soit pas une sorte de vague qui les submerge et qui les plonge dans une angoisse beaucoup plus grande. C'est ça, je pense, la vertu de parler de la mort c'est que ça permet de diluer un peu l'angoisse face à ça.

*Et si jamais il y a un parent qui vient te voir en disant qu'il est pas d'accord pour que tu en parles ?*

Déjà je vais lui demander « pourquoi ? »... Ben oui, je veux ses arguments et après j'argumenterai en fonction de ce qu'il me dit et je lui expliquerai.

*S'il te dit des choses comme « un enfant c'est pur », « un enfant ça n'a pas ce genre d'idée, ça ne pense pas à ça »... Des choses comme cela.*

Là, tu vois je pense que j'aurai tendance à le confronter à des cas pratiques. Déjà, est-ce que l'enfant a eu un décès dans sa famille ? Qu'il a forcément vu des images de mort dans les dessins animés... Ça je pense que c'est un argument qui tue, tu mets Disney sur la table et c'est bon... on ne peut pas faire plus pur pour les

enfants que Disney ! (rires) Que la mort elle fait partie des choses... que l'enfant y sera confronté de toute manière et qu'en faire un tabou c'est quelque chose qui va, peut être, plus l'angoisser que d'en parler.

*Comme la sexualité au final ?*

Exactement... Mais moi je suis totalement pour qu'on parle de sexualité aux enfants ! (rires) Je pense même que c'est fondamental d'en parler aux enfants... ils vont, de fait, être confrontés à la sexualité et que... on a tous connu ce moment... Moi, je n'ai pas eu une famille où on en a beaucoup parlé quand j'étais gamine. Mais je me suis beaucoup renseignée quand j'étais petite. J'avais la chance d'être entourée de livres, d'aller à la bibliothèque, etc. donc c'est des choses que j'ai beaucoup vues par moi même, plus qu'avec mes parents. À l'école, on en a pas trop parlé.... Du moins, juste l'anatomie, les trucs de base. Enfin, ça n'a pas empêché, quand j'ai eu mes premières règles,... j'ai fondu en larmes ! J'étais pas contente ! Du tout, du tout, du tout... Vraiment pas contente. C'est angoissant la sexualité puis ça vient avec la puberté, le corps qui change, des nouvelles sensations... un paquet d'émotions et de sensations qui t'étaient inconnues jusqu'ici. Y a moyen de se poser des questions. Et puis, pour peu, que tu aies une orientation sexuelle qui ne soit pas ordinaire... dans la « norme hétérosexuelle »... Moi je n'ai pas eu ce problème de questionnement... mais j'imagine ce que ça peut déclencher et poser comme questions. Et puis, quand tu parles de sexualité tu ne parles pas que de « sexe ». Tu parles de rapport à l'autre, de consentement, de respect... C'est... Pour moi, ça fait partie des apprentissages éthiques. Je mettrai ça dedans, l'apprentissage de la sexualité. Certes il y a la partie scientifique, anatomie, fonctionnement du corps, tout ce blabla. Il y a la partie émotions, amour, désir sexuel et puis après... dedans, il y a toute cette partie de rapport à l'autre qui est fondamentale... Si tu la sépares du reste, la sexualité n'a plus de sens. Pour la mort, d'une certaine manière, c'est un peu pareil... parce qu'ils se font beaucoup de menaces de mort. Ça s'est un peu calmé. Bon depuis la discussion que j'ai eue avec eux, ça ne s'est pas reproduit. En tout cas pour ma classe, mes élèves.

*Tu penses que ton explication a permis de leur faire réaliser ?*

Je n'en sais rien. Peut être. Peut être pas. Mais je suppose puisqu'ils le font plus. Ils ont sûrement réalisé ce que ça voulait dire de faire le signe de la mort. Mais j'ai aussi fait le rappel à la loi. C'est à dire, les menaces de mort qu'est ce que ça entraîne vis à vis de la loi. Et je pense que c'était important aussi de leur rappeler.

*Dans ta description de « qu'est ce que c'est la mort », est-ce que tu leur as décrit ce qui arrivait au corps ?*

Non. Non, parce que ce n'était pas le sujet je crois. Je n'en ai pas parlé... mais je n'y ai pas pensé non plus.

*Ils ont posé des questions là dessus ?*

Non, sinon j'en aurais parlé je pense. Mais ce qui est marrant c'est que, à un moment, je faisais une séance sur le cerveau et du coup, je leur ai demandé comment est-ce qu'on observait le cerveau. Il y en a qui m'ont dit « on ouvre le crâne » et là effectivement je leur ai dit « mais tu sais, si tu ouvres le crâne et que tu retires le cerveau, la personne meurt... parce que sans cerveau tu ne peux pas vivre ». Et je leur ai montré « La leçon d'anatomie du Docteur Tulp » (tableau de Rembrandt) pour leur expliquer comment on faisait avant... et ça ne les a pas perturbés outre mesure.

*Ils se sont même montrés intéressés ?*

Ah, ils étaient à fond ! Il y en avait quelques uns qui disaient que c'était dégoûtant mais euh... mais ils n'ont pas du tout demandé ce que devient le corps après la mort. Ça c'est pas une question qui est venue. Ils sont plus du genre à me poser des questions sur l'amour, en ce moment ! (rires)

*C'est vrai ? (rires)*

Ils ont passé 3 mois à me poser pleins de questions sur l'amour ! (rires) Parce qu'il y a plein d'amoureux dans la classe. Ils sont choupiis.

*Et maintenant que tu sais qu'il y a plusieurs phases dans l'appréhension de la mort, est-ce que ça t'intéresse ?*

Ça pourrait, oui ! Faudrait voir comment est ce que ça peut s'intégrer aux apprentissages. Déjà, faudrait que je connaisse les différentes phases... Première chose. (rires)

*Mais toi ça t'intéresse ?*

Ah, moi oui ! Parce que, même à titre personnel... là je n'ai pas été confrontée, mise à part cette petite discussion sur le signe de la mort, ils n'ont pas posé des questions que j'ai trouvé hallucinantes. Après, c'est vrai que je l'ai fait en freestyle parce que je ne savais pas trop comment leur en parler, non plus. Alors, je n'ai pas censuré. Je ne me suis pas mis de censure, j'ai utilisé le vocabulaire adéquat parce qu'il existe.

*Tu les as fait formuler, eux, sur ce qu'ils pensaient de la mort ?*

Oui. Alors je ne me souviens pas... Mais j'ai commencé par ça : recueil des représentations et ensuite c'est à partir de ça qu'on est parti sur ce que c'est que la mort et ce que ça veut dire souhaiter la mort de quelqu'un. Est-ce que c'est triste ou non ? Comment est-ce que l'on se sent ? Alors là c'est compliqué pour eux... Même pour nous, on ne peut pas imaginer ce que c'est que de tuer quelqu'un mais on a une idée de la culpabilité. Mais bon je n'ai pas trop insisté sur ce point là, je n'ai pas non plus envie d'avoir les parents sur le dos, hein ?

Mais je pense que c'est quelque chose que l'on peut voir à l'école, sur la mort. Même intégrer à une séance ! En lecture par exemple. Il y a beaucoup, beaucoup de choses en littérature jeunesse qui sont vraiment pas mal.

*Donc, toi, ça ne te dérangerait pas, peut être pas cette année mais l'année prochaine, avec ta classe... de lancer une séquence/séance sur la mort ?*

Pas du tout !

*Même pas d'attendre un élément « déclencheur » ?*

Ah non aucun problème ! Ça peut partir de l'étude d'un album ou même d'une discussion de philo... Je pense qu'il n'y a pas besoin d'élément déclencheur. C'est mieux s'il y en a un, parce que c'est toujours mieux... Mais à mon avis, ça peut tout à fait se mettre dans une séquence d'apprentissage autour... Ça peut même être le départ d'une séquence autour de la vie, tu vois ? En biologie. Maintenant qu'on a parlé de la mort, on va voir ce que c'est que la vie... Et du coup on fait des sciences, questionner le monde ! Le truc, c'est que des fois... Enfin, même souvent, ils ont des représentations des choses qui sont hyper intéressantes. À prendre en tant que telle, de manière un peu brute. Et je trouve ça hyper intéressant. Franchement, je suis peut être la seule à trouver ça cool mais je pense que ça peut donner des séquences hyper intéressantes. Et en plus, selon l'âge tu peux aborder les choses différemment. Avec des CM2, tu ne l'aborderas pas de la même manière qu'avec des CE1. En plus, en CM2 tu peux faire de l'histoire autour de ça ! La Révolution française, la Terreur, les décapitations en chaînes ! (rires) Plus sérieusement, même la peine de mort... La question de la peine de mort ça peut aussi être un sujet très intéressant à traiter. Et il y a plein de choses qui en découlent : l'Etat, la force de l'Etat... Pour moi, la mort c'est hyper transversal et ça peut être un élément hyper intéressant pour des introductions de sujets, souvent actuels. Mais même avec des maternelles, qui sont très dans la pensée magique. Ça peut être intéressant de voir l'évolution de cette

pensée, justement, et l'évolution des... des « projets » que... que tu peux monter autour de ce sujet.

*Est-ce que tu penses qu'il faudrait une formation des enseignants, par rapport à cette question ?*

Euh... Ecoute, je pense que oui... parce que... autant moi, je suis assez à l'aise avec ça, autant je sais que y a des personnes qui ne sont pas à l'aise avec ça. Y a des personnes qui ont peut être un vécu assez douloureux avec la mort et qui sauront pas forcément comment en parler... ou qui juste, c'est quelque chose qui fait partie d'un tabou pour eux. Je pense que ça peut être intéressant ne serait ce que... la manière dont les enfants l'envisagent... Je sais pas... Les différents stades d'appréhension de la mort, tu peux pas les deviner... Tu l'sais pas, tu l'sais pas. Effectivement, ça peut donner des billes pour en parler de manière adéquate à un enfant... j'veux bien croire que tu puisses traumatiser un gamin en lui parlant de la mort si tu le fais de manière un peu trop vénère<sup>49</sup>, un peu trop violente et crue. Je pense que c'est possible... de procurer des angoisses mais... à priori je pense que les enseignants font quand même un peu gaffe. Mais pourquoi pas ? Ça peut être un bon sujet et puis... ça permet de dédramatiser le truc même pour nous. D'ailleurs, on pourrait même inclure ça : comment tu fais, quand tu as un décès chez tes élèves ? Tu vois, rien que ça : comment tu fais ? Clairement, moi je saurai pas faire. Si j'ai un de mes élèves qui meurt demain parce qu'il a un accident, ou pour une raison X ou Y... je saurai pas faire. Vraiment pas. C'est à dire que je vais me retrouver démunie, à devoir faire une gestion de crise... Alors je sais qu'il y a la psychologue qui va venir nous aider mais c'est pas suffisant. La psychologue, elle va venir sur des temps précis... n'empêche que c'est moi qui vais dealer avec ma classe. Quand il y a eu le 13 novembre... y a des... y a des élèves... y a des écoles où il y a eu plusieurs parents qui sont décédés... des familles... Donc, oui... comment tu gères ça ? C'était en stage l'année dernière, en stage pratique, dans les deux écoles... je crois, où j'avais fait mon stage pratique et bien, le 13 novembre il y a eu des décès de parents donc il a fallu gérer ça. Et ça n'a pas été simple... en plus de tout le tapage médiatique qui y a eu, le contexte... et puis les parents qui sont hyper stressés, des fois c'est les amis des parents qui sont décédés... Enfin, y a toute l'angoisse qui était hyper forte à ce moment là qu'il faut pouvoir gérer. C'est compliqué. Moi je saurai pas faire... Je le ferai parce que je n'aurai pas le choix, mais est-ce que je le ferai

---

<sup>49</sup> « vénère » = « énervée » = crue

bien ? J'en sais rien. Clairement, je saurai pas faire. Donc, effectivement, aborder ce thème là ça peut être intéressant, parce que, par ailleurs, il est transversal aussi. Tu peux le faire niveau bio, niveau littérature et puis... gestion de trucs spécifiques pour l'enseignant : comment tu gères quand il y a un décès, quand ta classe est affectée par le décès d'un élève ou d'un autre enseignant dans l'école. Ça peut être intéressant.

*Tu penses que ça devrait être une formation obligatoire ? Ou comme une option de l'enseignement en MEEF ?*

Alors, moi je mettrai beaucoup de choses obligatoires ! (rires) J'aurai plus... plus un peu comme un tronc commun. C'est à dire pas... euh... ça dure 2/3 heures dédiées, pas plus et... je pense que ça reste suffisant pour donner des grandes lignes parce qu'après avoir un enseignement purement dédié à ça... ça me paraît un peu délicat. C'est à dire qu'il y a tellement de choses que... y a un moment, si tu hiérarchises, ça devient quand même secondaire. Mais effectivement, je pense que ça pourrait être très utile d'avoir un tronc commun sur ce sujet là... et puis... tu peux aborder d'autres sujets en plus... Ou... ou en option alors ? Une option possible à prendre... même si j'aime pas les options parce que c'est difficile de choisir et qu'à un moment donné tu prends des matières au détriment d'autres qui sont, à peu près aussi importantes... genre, par exemple, nous en option, pour les projets de M2, il y a avait une option « l'enseignement explicite en R.E.P »... en option, les gars ! Je ne vois pas en quoi c'est optionnel ! Pour moi, cela devrait être obligatoire ! Ça devrait faire partie de l'enseignement obligatoire de tous les enseignants... mais c'est une option. Je marche un peu sur la tête... c'est comme l'approche des sciences cognitives, je l'ai eu en option. J'ai eu 09 heures de cours, au premier semestre sur les neuro sciences à l'école mais c'était une option. On était 2 PE, y avait 2 ou 3 profs d'anglais et après c'était des psychos. Moi je trouve ça scandaleux personnellement. Même sur les intelligences multiples... je sais que vous à Bonneuil, on en avait déjà parlé, vous avez des cours dessus... nous on a rien et j'ai du me « former » toute seule. De toute façon, la formation des enseignants en France elle est scandaleuse... mais c'est pas nouveau.

*Donc on devrait pouvoir permettre aux enseignants de se former sur la gestion de la mort.*

Oui... mais même dans le cadre de la philosophie. Après, moi je suis à fond pour la philosophie dès l'école élémentaire... dès l'école maternelle même ! C'est

important pour le développement de l'enfant je pense. Mais d'ailleurs, toi si tu es sur Paris l'année prochaine... tu devras faire un mémoire pratique, donc ça peut être intéressant... peut être, de continuer ton travail sur la mort dans une séquence ?

*Comme ce que l'on disait tout à l'heure sur la transversalité de la mort ?*

Oui voilà, et justement... de... de voir... de tester comment tu peux mettre en place un enseignement... un apprentissage de la mort.

## Deuxième entretien: A.N Enseignante du premier degré – (2017/2018)

*Est-ce que tu peux nous présenter, tout d'abord, ta situation particulière?*

Alors, à part les 3 premières années de ma carrière, j'ai toujours enseigné à l'étranger dans les écoles françaises à programme français et gérées par l'Agence de l'Enseignement Français à l'Etranger, quand elle a été créée. Donc ça fonctionne comme des écoles françaises mais on est à l'étranger, dans une culture différente de la culture française, mais on applique les textes de l'Éducation Nationale.

*Tu as fait combien de temps à l'étranger ?*

Toute ma carrière donc... de 23 ans à 57 ans, dans différents pays. Pas toujours au même endroit. J'ai fait le Maroc, le Burkina Faso, la Tunisie, la Nouvelle-Calédonie, le Mali et Madagascar.

*Dans ta carrière, est-ce que tu as déjà eu à gérer des cas d'enfant en deuil ou de décès d'enfant ?*

Oui, les deux.

*Est-ce que tu peux nous parler, tout d'abord, du décès d'enfant ? C'était où et comment tu l'as géré ?*

Alors, c'était à Madagascar et l'enfant n'est pas mort quand je l'avais dans ma classe. Je l'avais eu en CE1 et il est décédé à la rentrée de CM1, la veille de la rentrée. La famille a prévenu l'école donc j'ai pas eu à gérer, véritablement, les élèves. Mais bon, le directeur de l'école de l'époque, qui était nouveau, n'a même pas daigné aller présenter les condoléances à la famille. Moi j'ai été un tantinet choquée. Moi je l'ai fait... Enfin, tous les enseignants qui avaient eu l'enfant en classe y sont allés. Tu sais bien qu'à Madagascar c'est très particulier...

*C'était une famille malgache ?*

Oui, c'était un petit malgache boursier, d'une famille très très pauvre. Nous on était très choqués parce qu'il est mort d'une crise de diabète parce que la famille n'avait pas les moyens de l'emmener à l'hôpital et de le faire soigner. Comme ça s'est passé pendant les grandes vacances, on n'a pas pu réagir... sinon on aurait fait quelque chose, à titre perso hein ? C'est pas l'institution qui prend en charge... Et donc, on est allé présenter les condoléances, on a dit au directeur que c'était très important qu'on y aille mais il n'a rien voulu entendre, c'était un type qui arrivait de je ne sais plus où et qui n'y connaissait rien à la culture malgache.

*Tu peux nous expliquer pourquoi c'est important dans la culture malgache ?*

Pour les malgaches, dans la vie la chose la plus importante, au final, c'est la mort. Toute leur vie est tournée vers leur future mort car quand on meurt, on ne disparaît pas dans les limbes du néant, on devient une entité, un esprit protecteur de la famille. On devient un ancêtre. C'est un passage extrêmement important, et socialement c'est très très important d'être soutenu... qu'on vienne présenter des condoléances, ça veut dire qu'on les calcule en quelque sorte... qu'on les prend en compte. Donc on a donné une enveloppe (avec de l'argent) à la famille, comme ça se fait traditionnellement, on a fait le « kabary », le discours à la famille traditionnel. Mais c'était terrible parce que... bah, l'enfant était là. À Madagascar c'est comme ça... Il y avait la pièce avec la famille et le gosse, tout habillé avec ses beaux habits du dimanche. Personne ne pleurait... à part moi, la seule « vazaha » (personne étrangère blanche) de l'assemblée. Moi j'étais liquéfiée, mais bon... on a fait ça après l'école, on n'a pas pu aller à l'enterrement parce qu'il fallait être à l'école.

*Et comment l'enseignante a réagi ?*

L'enseignante c'était une collègue en contrat local, une collègue malgache. Je ne sais pas comment elle a géré sa classe. Mais les malgaches n'ont pas du tout le même rapport à la mort que nous. Nous ça a un aspect définitif, d'une part, et tabou, d'autre part, alors que chez les malgaches pas du tout donc... je ne sais pas comment elle a géré cela. De toute façon face à ce problème là, tu es tout seul et débrouille-toi. C'est clair. C'est gère ça à ta manière et comme tu le peux.

*Suite à ça, est-ce que tu as eu des élèves qui sont venus te voir pour en parler avec toi ?*

Non, non.

*Vous l'avez annoncé aux élèves ou pas ?*

Bah, les élèves qui étaient avec lui depuis la maternelle... je pense qu'ils ont posé la question de pourquoi il était pas là. Mais, enfin, comme dans les écoles à l'étranger y a un turn-over des élèves d'environ 30% car les expats changent de pays... je dois dire que c'est passé plus ou moins inaperçu. Il était pas là à la rentrée, point barre. Ils ne se sont pas posé plus de question car c'est une situation habituelle. Après, bon, la cause de sa disparition c'était plus dramatique mais ça ne s'est passé... il n'avait pas repris l'école, il est décédé la veille de la rentrée. Donc, je pense que la situation aurait été différente si cela avait eu lieu pendant l'année.

*Il n'y a pas eu de soutien mis en place, pour les enseignants, même si je sais que c'est particulier à l'étranger ?*

Non. On a perdu brutalement une collègue, qui était à l'école depuis plus de 20 ans, qui est décédée le lundi de Pâques, de manière très brutale et très inattendue, et... (soupir) il ne s'est rien passé. On l'a su même avant l'établissement. Alors le lycée, puisqu'on dépend du lycée, a quand même envoyé un représentant pour présenter les condoléances. Comme elle était mariée à un malgache, on a fait ça selon la tradition malgache. On est allé voir le corps, il y a eu... je ne me souviens même pas... si, si, on a fermé l'école pour son enterrement. On a fermé l'école, mais on est 2 volontaires à être restés pour garder les enfants que les parents ne pouvaient pas récupérer.

*C'est vous qui avez géré tout ça ? Il n'y a pas eu de soutien de l'administration ? Le lycée n'a pas organisé pour vous un quelconque soutien psy ?*

Non, je ne crois pas.

*Et les gamins, ils ont réagi comment ?*

C'était une enseignante de maternelle, de moyenne section. Les parents ont été choqués. Les gamins, à cet âge là, ils ont moins... c'est moins prégnant, parce qu'ils ont une vision de la mort, par rapport à nous, qui est moins « réelle ». Ils ne se rendent pas vraiment compte de ce que c'est. Si, y a des enfants qui ont pleuré parce qu'ils n'allaient plus voir leur maîtresse quoi, et qu'ils avaient une nouvelle maîtresse mais pour eux c'était comme si elle avait déménagé... tout en sachant qu'elle était morte et qu'elle n'allait jamais revenir. Les parents étaient vraiment plus choqués, parce qu'ils la connaissaient bien. Et en fait, ça s'est géré comme ça... on a expliqué aux enfants ce qu'il s'était passé mais on s'est débrouillé en interne. J'ai quand même des enfants de ma classe qui m'en ont parlé car tous les enfants, plus ou moins, avaient été dans sa classe en moyenne section mais c'était un peu lointain pour eux. « Ohlalalala, maitresse, elle est morte ! C'est terrible ! Tu te rends compte maitresse ! » mais... oui on en a discuté, on a géré ça, on en a parlé un peu parce qu'ils avaient besoin d'exprimer quelque chose mais de toute évidence ils en avaient déjà parlé dans les familles. Oui parce que ça s'est produit le dimanche de Pâques et le lundi était férié, et tu sais que à l'étranger, dans les communautés françaises c'est comme dans un village, tout se sait, les nouvelles se répandent très vite. Donc les parents en avaient déjà parlé aux enfants, de toute évidence. On en a reparlé en classe mais sans s'appesantir.

*C'est eux qui ont amené le sujet ?*

Oui, oui. Y en a qui avaient des petits frères et des petites sœurs dans sa classe puis y en a beaucoup qui avaient été dans sa classe quand ils avaient l'âge de la moyenne section donc, en CE1 c'est déjà plus lointain comme souvenir mais tout le monde la connaissait.

*Et toi, quand tu en as parlé tu les as laissé s'exprimer ?*

Ah bah oui, parce que le but du jeu c'était de leur laisser sortir ce qu'ils avaient sur le cœur, de manière à ce qu'ils n'aient pas de fausses idées ou que de fausses informations circulent. Alors après y en a qui ont dit « Elle est partie au paradis » etc. mais chacun ses croyances, chacun ses idées, on respecte tout ça. Ça n'a pas ouvert de débat, spécialement, sur la religion ou ce qu'on devient après la mort. Après je n'ai pas rebondi parce que... on avait de la grammaire à faire ! (rires) Alors on est passé à la grammaire. Après, les enfants sont beaucoup moins affectés que nous.

*Est-ce que tu sais à quoi c'est dû le fait qu'ils soient moins affectés ?*

Je pense qu'ils n'ont pas la même conscience que nous sur la mort. En CE1, c'est déjà plus précis qu'en maternelle mais ils n'ont pas du tout la même conscience que nous sur la mort. Nous on se pose des tas de questions sur la mort, on sait pas s'il y a quelque chose après ou pas. Pour nous il y a l'idée du définitif, alors que pour les enfants, surtout avec les jeux vidéo où on a plusieurs vies, on ressuscite, je pense que la notion devient de plus en plus floue pour les enfants. De moins en moins dramatique, bon ça... c'est peut être pas plus mal, mais de plus en plus floue, ça c'est certain. Quand on est mort, peut être bien qu'on est pas vraiment mort puisque dans mon jeu vidéo ch'uis pas mort. Y a aussi les films, la télé... Bon, bien qu'à Madagascar, les enfants malgaches sont confrontés à la mort, ils en voient régulièrement dans les familles, puisque c'est quelque chose de très important... même si c'est de la famille lointaine. Ils voient les morts concrètement. Par contre les petits « vazaha » (étrangers blancs), ils ont jamais vu un mort de leur vie donc pour eux la mort c'est quelque chose de pas du tout concret quoi. C'est une espèce de concept abstrait, flou, indéfini.

*Normalement, à cet âge là ils s'intéressent au devenir du corps. Ils ont posé des questions par rapport à ça ?*

Non, il ne me semble pas. Ils n'ont pas posé de questions. Après, c'est vrai que je les ai pas non plus... qu'on n'a pas discuté pendant deux heures. Ça pouvait

pas faire avancer le schmilblick. Les faire s'exprimer pour qu'ils lâchent ce qu'ils avaient sur le cœur, oui mais après... et puis moi, je ne me sentais pas forcément apte à gérer ce... à gérer ce genre de débat.

*Pourquoi ?*

Par rapport à toutes les croyances dans nos classes. À l'étranger on a tout un tas de cultures différentes donc tout un tas de visions différentes sur ce qui peut se passer après la mort. Donc, si, leur dire... Si y en a qui l'ont dit « après tout les muscles et la peau ça disparaît et il ne reste que le squelette ». Mais bon... j'suis pas sûre... je m'en rappelle pas... j'suis pas sûre que cela soit dans un moment spécifique lié à une discussion sur la ou à un autre moment dans la classe.

*Tu penses que si tu abordes le sujet de la mort dans ta classe tu aborderais du côté spirituel ou scientifique ?*

Ah non je l'aborderai... nécessairement de manière objective, ça ne peut être que du côté scientifique. Maintenant si les enfants mettent sur le tapis que « ah, mais non, c'est pas vrai, il se passe ci, l'âme s'en va », bon là on abordera un débat plus philosophique en disant que certaines personnes croient ça mais qu'on a jamais pu prouver scientifiquement... ni l'un ni l'autre, ni aucune des hypothèses donc on va s'en tenir... moi je vais m'en tenir à ce qui est scientifique car ça je peux l'affirmer et c'est prouvé scientifiquement, alors que le reste n'est pas prouvé scientifiquement donc ça ne peut être que des hypothèses. Bon évidemment pas avec ces mots là mais avec des mots que peuvent comprendre les enfants, mais faire la part ... faire bien la distinction avec eux entre ce qui est scientifique, ce qui peut être prouvé scientifiquement de manière irréfutable, et la part de ce qui ne serait que des hypothèses ou des croyances et qu'on ne peut pas prouver.

*Et, par rapport à ta deuxième expérience, de ton élève qui était en deuil ?*

Oui... J'ai eu un petit garçon, E., qui est arrivé avec son papa de la Réunion. C'était à Madagascar aussi. Il venait de perdre sa mère, 2 mois avant le début de son CE1, d'un cancer. Le papa m'avait prévenue de suite. Il est venu me voir avant même la rentrée, je le savais d'emblée. Là, j'avais pris le parti de prévenir les enfants. De prévenir les autres.

*Sans qu'il soit présent ?*

Sans qu'il soit présent... On se pose toujours des questions... Je me suis posé la question « est-ce que je le fais quand il est là ? est-ce que je le fais quand il est pas là ? ».. Et en fait je me suis dit que le faire quand il est là, c'était peut être

remuer le couteau dans la plaie car c'était une blessure profonde et récente. Donc j'ai pris le parti de prévenir... de trouver un prétexte pour l'envoyer chez la directrice où apporter quelque chose dans une autre classe, je ne sais plus trop. Trouver un prétexte légal et pas extraordinaire pour le faire sortir de la classe et j'en ai profité pour expliquer très rapidement aux autres enfants que E. était un cas particulier. Que d'abord, il était nouveau dans l'école, il venait d'arriver, qu'il ne connaissait pas le pays, qu'il ne connaissait pas l'école donc déjà là... ça voulait dire qu'on soit solidaire avec lui, qu'on soit gentil avec lui mais que en plus, lui, venait de perdre sa maman. Et ça, ça a énormément d'écho chez les enfants quoi... ils ont énormément d'empathie sur ces problèmes là et ils étaient tous catastrophés car pour eux perdre leur mère ou leur père c'est quelque chose d'invisageable donc... donc... on ne s'est pas appesanti sur la question, je n'ai pas expliqué ce qu'elle avait eu. J'ai juste expliqué que E. était un enfant fragilisé d'une part parce qu'il était nouveau dans le pays, dans l'école, dans la classe et qu'il ne connaissait personne et d'autre part qu'il était en souffrance... et ça, ils l'imaginent très bien, ils le ressentent très bien. Donc qu'il était en souffrance car il venait de perdre sa maman, donc il était tout seul avec son papa. Et... et j'ai dit aux enfants que c'était peut être pas non plus la peine de lui en parler, eux... que si lui leur en parlait, qu'ils pouvaient en discuter bien évidemment... s'il avait besoin d'en parler, s'il avait besoin d'en discuter mais que eux, je préférais qu'ils ne le disent parce que ça allait peut être... alors ils ont fini mes phrases hein ? Ils comprennent très bien. « Ah oui, ça va le faire pleurer », « Ça va le rendre encore plus triste ». Ils ont réagi de manière super. Ils ont été gentils avec lui, ils ont toléré... des fois, il avait des comportements un peu inhabituels. Des fois, il était renfermé, on le voyait partir et tout... Bon ben, quand il écoutait plus, son voisin lui donnait discrètement un petit coup de coude et lui disait gentiment « écoute la maîtresse, écoute la maîtresse ». Ils l'ont vraiment pris en charge et puis quand on a fêté la fête des mères. C'est pas dans les textes mais traditionnellement mais les enfants demandent toujours à faire quelque chose. Bah là, c'est pareil. Il était pas là et je leur ai posé la question, je leur ai dit « voilà, on approche de la fête des mères et je sais que vous aimez faire quelque chose pour vos mamans... qu'est ce que vous en pensez par rapport à E. ? ». Et là ça a été l'unanimité dans la classe et ils m'ont dit « on n'a qu'à rien faire à l'école, on fera des choses pour nos mamans à la maison... comme ça, ça lui fera pas mal au cœur. » Donc on a rien fait pour la fête des mères, on en a pas parlé . Et du coup on a fonctionné dans la classe

normalement et on est passé sur la fête des mères comme ça et les enfants n'ont jamais dit un mot. Ils venaient en douce, discrètement, me dire ce qu'ils avaient fait pour leur maman. J'ai eu deux cas de figure. Il y a eu aussi une année où j'ai eu un enfant qui n'avait plus de papa. Son papa était décédé, mais de manière plus lointaine donc il était moins affecté. Il n'était pas en deuil. Il était perturbé parce qu'il n'avait plus de papa mais il n'était pas en deuil. Et là, au moment de la fête des pères, les enfants ont choisi une autre solution car j'en discutais toujours avec eux. Sans la présence de celui qui était concerné bien évidemment et je leur posais toujours la question « qu'est-ce qu'on fait ? » et là, cette deuxième fois là, ils avaient choisi « bah on a qu'à pas dire que c'est la fête des pères, on a qu'à dire que c'est le cadeau pour quelqu'un qu'on aime ». Mais là, ils avaient voulu faire quelque chose. Ils disaient « bah nous on l'offrira à notre papa et lui il pourra l'offrir à qui il veut ».

*Et du coup, le petit qui a perdu sa maman, tu faisais attention à ses comportements en classe ?*

Bah j'étais quand même attentive et c'est vrai que j'étais tolérante parce qu'il avait quand même une attention plus fugitive que les autres. Alors maintenant quelle était la part, dans cette fugacité de son attention... quelle était la part du deuil, du manque de sa mère et quelle était la part qu'il était nouveau dans l'école, que tout était nouveau : le pays, la maison, la culture, le... c'était le grand chamboulement de tous les côtés... ça je ne sais pas. Enfin, les enfants étaient attentifs à lui et moi j'étais aussi particulièrement attentive à lui. À pas le stigmatiser quand il déraillait, à pas... mais ça les enfants ont été... les enfants étaient trop top ! Jamais, jamais ils l'ont fait. Autant, ils ont une propension à se moquer d'un qui n'a pas réussi naturellement, autant là, jamais je n'ai entendu quoi que ce soit... même quand il avait aucun mot juste à sa dictée ou des choses comme ça, aucun n'a jamais fait une réflexion. Bon, par la suite, il est resté dans l'école et le papa s'était remis avec quelqu'un... et là il était devenu très... très agressif et très... tout le temps dans l'agressivité, mais plus tard... CM1/CM2. Mais ça j'avais plus à le gérer. Moi j'ai géré juste après, j'ai géré son moment de deuil.

*Il avait des moments, outre qu'il n'avait pas l'attention, agressif ? Des besoins particuliers ? Des moments régressifs ?*

Non, non, c'était un gentil garçon. Il était pas spécialement en demande d'affection. Et non je n'ai pas remarqué de moment régressif... peut être il en avait chez lui mais en classe non. Je l'ai jamais vu sucer son pouce ou... et puis pas

spécialement en demande d'attention vis à vis de moi. Non, non, c'était juste ça : des fois il était plus là. Il était dans sa tête.

*Il n'avait pas de problème au niveau des apprentissages ?*

Non... ben il venait de La Réunion. Il avait pas tout à fait le même niveau que les autres élèves de l'école. Pas les mêmes habitudes de classe, il avait pas forcément vu... Nous on se concertait énormément entre niveaux pour les prendre là où ils s'étaient arrêtés à la classe précédente donc c'est vrai que les nouveaux qui arrivaient ils avaient des choses qu'ils avaient déjà vues. Mais ça c'était lié au parcours scolaire, pas au deuil. C'était un élève moyen. Rien de spécial à noter.

*Il n'est jamais venu te voir pour en parler ?*

Jamais. Jamais. Alors, est-ce que dans son parcours scolaire il a eu à faire à des enseignants qui... qui étaient... qui mettent une barrière entre les élèves et eux. Y en a, y en a beaucoup. Je ne sais pas... Mais il est jamais venu. Ou alors il en discutait suffisamment à la maison. Son papa était très proche de lui. Il assurait bien. Donc peut être qu'il n'éprouvait pas le besoin de m'en parler à moi. Je ne sais pas non plus s'il en a parlé aux autres élèves.

*Il n'y avait pas de psy en place ?*

Non... non, à l'étranger il n'y a pas de psy... Il y avait MC.D. mais c'était une psy privée. Après c'était les parents qui prenaient rendez-vous... Mais je ne voyais pas dans son comportement l'utilité de m'inquiéter et de conseiller au papa de lui apporter un soutien de ce côté là. Après si ça se trouve, il y en avait un mais je n'étais pas au courant.

*Et la directrice était au courant ?*

Oui elle était au courant.

*C'était toi qui l'avait prévenue ou le papa ?*

Je pense que c'était le papa.

*Et les autres enseignants du coup ? Notamment ceux qui intervenaient en classe, je pense aux profs de malgache.*

Oui, tout le monde était au courant. Je ne me rappelle plus si c'était la directrice qui les avait prévenues mais par précaution, au cas où la directrice l'ait oublié, j'avais prévenu la prof d'anglais et les profs de malgache... que... E. fallait pas trop le bousculer, bon pas le laisser faire n'importe quoi non plus mais que si de temps en temps, il décrochait un peu, fallait le rappeler à l'ordre mais gentiment. Fallait avoir beaucoup de bienveillance... bon techniquement, on est censé en avoir

pour tous. Bien qu'à cette époque, c'était pas encore dans les textes ! (rires) Mais bon... c'est du bon sens. On n'est pas là pour les torturer. (rires)

*Du coup, toi, par rapport à tout ça... tu ne sais pas ce qu'on sait de la manière dont les enfants appréhendent la mort ?*

Euh... Je devine par expérience ou par des choses que j'ai lues... à titre perso. Mais non, on est pas du tout, du tout... formé, averti.

*Tu as fait des recherches, quand c'est arrivé ?*

À vrai dire non, pas spécialement. J'ai pris comme ça venait.

*Tu n'as pas regardé sur Eduscol ou le site de l'Education Nationale pour trouver des informations ?*

Non... parce que... Bon, les programmes je les maîtrisais quand même bien et je savais qu'il n'y avait rien là dessus. Maintenant, c'est vrai que je n'ai pas cherché s'il y avait des textes annexes là dessus... mais bon, honnêtement je pense qu'il n'y en pas. C'est pas le genre de choses qui est pris en considération par l'institution... et c'est fort dommage d'ailleurs.

*Je te confirme qu'il n'y en a pas. Le seul document que j'ai trouvé c'est l'Académie de Rouen qui l'a mis en ligne, et qui date de 2014. C'est une fiche d'aide, de guide de postures à tenir et on y explique les réactions des enfants en fonction de leur âge, les troubles que ça peut entraîner. Une espèce de marche à suivre, ou de guide de marche à suivre.*

Bah c'est bien. Mais ça, ça devrait être dans les textes nationaux ! Et ça devrait faire partie de notre formation !

*Tu penses que les enseignants devraient être formés là dessus ?*

Ah oui ! Je pense... parce que, bon, on a du bon sens mais on a aussi notre culture. Par exemple, les collègues malgaches n'ont sûrement pas dit les mêmes choses que nous quand ça s'est présenté aux enfants. On a parlé des attentats aussi par exemple, quand il y a eu l'attentat du Bataclan, et pourtant on était à Madagascar. Les enfants sont arrivés le matin, ils étaient catastrophés, il y avait eu plein de morts donc... là on en a parlé dans un autre contexte, pas particulièrement de la mort mais sous la forme de questionnement « est-ce qu'on peut disposer de la vie des autres pour faire passer des idées ? est-ce que c'est normal ? »... mais bon là aussi on est... comme ça semble récurrent comme problème, de toute façon... que ça soit la mort individuelle et personnelle ou familiale ou être confronté à la mort, comme ça, par attentats ou par catastrophe naturelle... ils y sont de plus en plus

souvent confrontés dans les actualités. Je pense qu'on devrait pas laisser tout le temps aux familles...

*Tu penses que l'école devrait jouer un rôle ?*

Si on avait... je dis pas non plus nous en faire des heures et des heures, des tonnes et des tonnes, mais nous en parler. Oui, nous expliquer comment les enfants appréhendent ça et qu'est ce qu'il est bien... qu'est ce qui serait bien de leur dire, quelles pistes on peut aller et sur lesquelles il ne faut pas s'aventurer parce que quelque fois, par soucis de bien faire, on peut aussi faire d'énormes bêtises. Et puis, en particulier à l'étranger où les collègues sont quand même de cultures très différentes de la notre... je ne dis pas que la notre est meilleure que la leur, mais nous notre culture correspond à notre école. Ou notre école correspond à notre culture. Mais les collègues étrangers ne disent pas forcément la même chose que nous, ils n'ont pas forcément cette culture de la laïcité, de... je pense aux collègues malgaches ou aux collègues tunisiens ou marocains pour qui la religion c'est très prégnant dans leur vie, ils sont capables de dire ça à leurs élèves quoi... parce que pour eux c'est naturel et ça va permettre aux élèves de se « consoler »... alors que si, on avait des textes qui nous disait « faut pas parler de ça, ni dire ça, ni dire ça et plutôt aller dans ce sens là »... ça aiderait aussi parce que nous, de collègues à collègues quand on essaye d'en discuter avec eux, c'est pas toujours bien reçu.

*Tu penses que l'école a un rôle à jouer dans « l'apprentissage de la notion de mort » ?*

Pas forcément l'apprentissage mais dans la gestion de ça... quand le cas se présente, que ce soit de la mort collective ou dans la mort plus proche des élèves, plus proche des enfants, familiale... dans leur cercle quotidien, on va dire. Oui, parce que je pense qu'il y a des pièges et des écueils à éviter même si je peux pas te dire lesquels mais je pense qu'il y en a et qu'on est fort capable de tomber dedans, même avec toute la plus bonne volonté du monde. Moi, je pense... j'ai toujours pensé, mais ça ne vient pas de ma formation, c'est une conviction personnelle c'est qu'on ne doit jamais mentir aux enfants. Jamais. Même pour essayer d'atténuer quelque chose. On peut l'atténuer dans la manière de le dire, mais surtout pas en disant des choses fausses. C'est valable aussi pour tout ce qui est apprentissage des matières. C'est aussi valable en maths et en grammaire où, pour édulcorer la chose, par soucis de simplification on leur dit des choses fausses et après c'est la grosse galère plus tard, quand ils abordent la notion plus en détail. Ils ont des choses

fausses ancrées dans la tête. Je pense que c'est la même démarche par rapport à la mort et pour tout. Il ne faut jamais occulter... c'est ma position personnelle, mais ça n'a jamais été formalisé. Je n'ai jamais menti aux enfants, ni même par omission. C'est une attitude globale.

*Pourquoi est-ce que tu penses que l'Education Nationale ne fait pas de textes là dessus, même si y a des chercheurs en psychologie et psychiatrie qui travaillent dessus ?*

Je pense que dans tout ce qui est formation psychologie et psychiatrie et compagnie, je pense que ça tient une énorme place dans leur formation... et je ne comprends pas pourquoi dans la nôtre, on est quand même confronté à... il faut qu'on est des notions de psychologie pour bien faire ce boulot là et ne pas faire d'erreur, et ne pas mettre des enfants dans la difficulté justement... qui peut être psychologique et devenir scolaire, donc ça nous concerne. Je ne sais pas. Je ne sais pas pourquoi l'Education Nationale ne pond pas des textes là dessus... est-ce que c'est lié au fait que ça soit très tabou chez nous ? Mais justement, la nécessité des textes elle est renforcée par le fait que ça soit tabou dans notre société.

*Est-ce que tu penses qu'on voit les enfants comme des êtres purs et innocents qui n'ont pas ce genre d'interrogations ou de pensées ?*

Je dirai de moins en moins. Au siècle dernier on pensait peut être ça mais plus maintenant. Honnêtement, je ne connais pas beaucoup de collègues qui pensent ça.

*Ah, je te parle des gens en règle générale. Les enseignants ils fréquentent les gamins tous les jours, on sait bien que ce n'est pas pur et innocent et que ça peut avoir les pensées les plus horribles du monde.*

Tu veux parler des gens qui écrivent les textes ?

*Oui, qui ne sont pas forcément enseignant je pense.*

Enfin bon... j'ose espérer, je le souhaite que les gens qui nous pondent les textes soient quand même des gens avertis et formés ! Bien que je me pose de plus en plus la question et que je suis de plus en plus convaincue du contraire.

*Ça rejoint les tabous sur d'autres sujets comme la sexualité ?*

Oui, et ça ne sert à rien de rendre les choses taboues avec les enfants. Je vois bien que plus c'est tabou plus ils ont envie d'aller voir. Ça marche pour la mort et pour les choses « gores », les choses sanglantes, la sexualité... Plus c'est tabou, plus ils les cherchent et donc ça permet de démystifier ! Après, sinon, c'est sujet à

fantasme, à cauchemars... à tout ce que tu veux ! Ça peut être très perturbant pour les enfants. J'ai pas fait des études de psycho mais ça aussi c'est du bon sens : quelque chose de fantasmé c'est bien pire que quelque chose de réel et d'expliqué scientifiquement.

*Par rapport à la mort tu n'as pas eu de parents qui sont venus te voir pour te dire de ne pas en parler ?*

Non. La seule chose que j'ai eu à Madagascar c'est : on travaillait sur les sorcières et j'avais fait une poésie drôle, humoristique sur l'école des sorcières où on doit apprendre des gros mots et mal se comporter... en soi l'opposé de ce qu'on attend des enfants à l'école. Mais ils avaient bien tous compris que c'était de l'humour et que ça allait avec notre thème d'étude. Et j'ai des parents qui sont venus me voir, des pentecôtistes, qui étaient venus me voir en disant qu'il était hors de question que leur fille apprenne cette poésie. C'est leur choix personnel et j'avais laissé le choix à la gamine, le but c'est pas de la mettre en difficulté par rapport à ses parents. Bon elle la connaissait sa poésie ! Elle l'avait apprise en douce parce qu'elle la trouvait trop drôle ! (rires) D'où l'histoire d'interdire aux enfants et d'occulter aux enfants c'est ridicule, parce qu'au final ça ne fait que les renforcer.

*Est-ce que tu penses que la question de la mort peut être abordée par l'enseignant sans qu'il n'y ait de cause, d'élément déclencheur ?*

Je ne sais pas... Je ne sais pas parce que c'est une question qui a l'air simple mais qui est terriblement complexe.

*Tu penses ? Et par exemple faire un débat philosophique en partant d'un album ou quelque chose comme ça ?*

Dans le cadre du débat philosophique oui... même dans le cadre des sciences comme en parle parce que la mort ça fait partie du cycle de la vie.

*Je parlais de la mort en règle générale, pas seulement des êtres humains.*

Ah oui. La mort fait partie de la vie. Les gamins ils tombent de haut quand on leur dit que les plantes ça meurt. Mais oui la mort en règle générale, il faut en parler aux enfants. Je pense que c'est bien d'extrapoler.

*À n'importe quel cycle ?*

À n'importe quel cycle, y compris en maternelle. Mais d'où la nécessité d'être formé pour employer les bons mots, les bons termes et les bons concepts et ne pas faire du n'importe quoi. Vaut mieux ne rien faire que de faire du n'importe quoi, donc la nécessité absolue de former les enseignants là dessus. Au moins les bases.

Après, chacun à sa sensibilité mais ça c'est comme les autres matières, chacun à ses méthodes.

*Tu penses qu'à l'ESPE il faudrait qu'on ait une espèce de séminaire sur « les enfants face à la mort » ?*

Pas forcément un séminaire mais dans le cadre de vos cours de psychologie pédagogique. Je ne sais plus comment vous appelez ça.

*Psychologie des apprentissages.*

Ah oui et donc... Ah bah c'est clairement... Pourquoi « psychologie des apprentissages » ? Certes, les apprentissages à l'école c'est important mais on est quand même confronté à tout un tas de truc, de problèmes comportementaux des gamins qui n'ont rien à voir avec la psychologie des apprentissages donc je pense qu'il serait nécessaire d'avoir des cours de psychologie. Et dans le cadre de ces cours de psychologie il faudrait aborder la violence et les rapports à la violence, faudrait aborder la mort, faudrait aborder le respect de soi et des autres, faudrait aborder la sexualité... et tout ça aurait, à mon avis, sa place dans la formation des maîtres... parce qu'après y a des gens qui vont aller chercher par eux-mêmes, parce que ça les intéresse et qu'ils pensent que c'est important pour gérer leur classe mais il y en a qui vont se contenter de ce qu'on leur a appris et qui n'iront pas chercher plus loin. Je pense que ça devrait être obligatoire et que ça ne soit pas limité à la psychologie des apprentissages, qui sont, certes, très importants mais qui sont liés à la psychologie générale et à l'état psychologique des enfants. Si tu ne sais pas gérer ça, je ne vois pas comment tu peux faire rentrer des choses dans la tête d'un gamin si par ailleurs, tout son cerveau est occupé à gérer des problèmes parce qu'il se fait harceler, parce qu'à la maison il est confronté à de la violence, voilà. C'est pas possible. Il n'a pas de disponibilité cognitive pour gérer ses apprentissages à côté de ça. D'autant plus que maintenant, avec la disparition des RASED et du peu de psychologues scolaires qu'on a sous la main, il faut 3 mois pour qu'ils viennent voir un gamin... ils font ce qu'ils peuvent mais, à mon avis c'est largement pas suffisant. En plus, le psy il est en dehors de la classe. Certes, il va faire des choses pour les enfants mais si, nous, on avait les moyens d'intervenir aussi un tantinet là dessus... tout le monde s'en sortirait mieux, les enfants, les parents et les enseignants. Toute la communauté éducative se porterait mieux.

*Tu critiques la formation actuelle des enseignants ?*

Je vois ce que tu fais, bon c'est à Créteil donc c'est réputé pour être une bonne ESPE et je sais que toutes les ESPE ne font pas les mêmes enseignements... je trouve que ta formation elle est très bien mais qu'il faudrait rajouter ce volet là car quand tu vois ce qu'un enseignant qui s'y prend mal peut faire comme dégâts sur les enfants... J'en ai eu dans ma classe. Soit par excès de bonté « faut pas le bousculer, ça va venir tout seul, ça va venir tout seul » sauf que l'enfant s'il a un problème ça viendra pas. J'ai eu un gamin, R., qui arrivé en CE1 il ne savait pas lire. L'enseignant de CP n'arrêtait pas de dire aux parents « Ça va venir, ça va venir, faut lui laisser du temps ». Ce gamin n'arrêtait pas de se répéter qu'il était nul et qu'il n'y arriverait pas. Le premier trimestre je l'ai passé avec lui à restaurer une image positive de lui même, jusqu'à ce que je n'entende plus « moi j'suis nul ! ». Et en fait, malgré ça je me suis aperçue qu'il n'arrivait pas à écrire sur les lignes et j'ai demandé à sa mère de lui faire voir les yeux. Le gamin est allé chez l'orthoptiste et il s'est avéré que le gamin alignait pas les horizontales. Les lignes se mélangeaient, comment veux-tu qu'il apprenne à lire comme les lettres ne se mettaient pas les unes en face des autres ? Tu pouvais toujours lui dire que « b » et « a » ça fait « ba » s'il voit pas « b » et « a » à côté... il avait beau avoir compris il pouvait pas. Les enfants faut les observer, faut les prendre en compte. Du coup R., il était agressif avec les autres, il n'avait aucune estime de soi. P. ! C'est pareil, il ne savait pas lire en rentrant en CE1 mais c'est pareil il passait sa vie dehors parce que son enseignante n'arrivait pas à gérer son comportement ! Quand tu as des bases forcément c'est plus facile. J'en ai parce que ça m'intéresse énormément et que j'ai lu beaucoup de choses là dessus... mais quelqu'un qui se contente de ce qu'on lui a appris... et ben voilà le résultat... tu as des gamins en souffrance, des parents en souffrance et des enseignants en souffrance. C'est pas spécifique à la mort mais ça en fait partie. C'est à dire que si tu ne sais pas gérer ce problème là, tu peux mettre tout le monde en souffrance. Donc pour moi c'est une nécessité absolue d'avoir des connaissances de psychologie comme d'avoir un minimum de niveau en maths et en français. Notamment sur des choses très spécifiques auxquelles on est confronté à l'école. On nous dit, par exemple, « prenez en compte le harcèlement », alors maintenant y a des choses qui sont sorties, mais nous ça fait longtemps qu'on est confronté à ça ! C'est « démerde toi ! Gère ! ». Dans les textes c'était « Gérez le harcèlement », ah ouais ? Et on fait comment ? (rires) Qu'est-ce que ça provoque

chez le gamin ? Quels sont les signes à repérer ? Tout ça. Mais pour moi c'est valable pour tous les enseignants, y compris ceux du secondaire.

## **Résumé (français)**

La mort est un tabou dans la culture occidentale. Elle est pourtant omniprésente dans nos vies et celles des enfants. Ces derniers ont une capacité, essentielle dans leur développement, à raisonner sur l'existence et ainsi sur la mort. Ils y sont confrontés toute leur vie. Cet enseignement a-t-il sa place à l'école ?

J'ai cherché à savoir, dans ce travail, comment les enseignants pouvaient intégrer cette thématique dans des apprentissages et ce que cela pouvait apporter aux élèves.

## **Summary (english)**

Deaths is a taboo in Western culture, despite being ever-present in our own as well as our children's life. They, however, have a capacity to reflect on human existence as well as on death, which they have been and will be confronted with throughout their lives, that is essential to their development. Does it belong to school ?

I have tried in this work to understand how teachers could integrate this theme into their curriculum and what it could bring to the students.