HAL
open science

Habiter boulevard des allongés. Pourquoi et comment faut-il parler de la mort à l'école ?

Laurine Commenges

To cite this version:

Laurine Commenges. Habiter boulevard des allongés. Pourquoi et comment faut-il parler de la mort à l'école ?. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02299139

HAL Id: dumas-02299139

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02299139v1

Submitted on 27 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.

Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier degré

Littérature de jeunesse

Habiter boulevard des allongés

Pourquoi et comment faut-il parler de la mort à l'école ?

Mémoire présenté par Laurine COMMENGES
Sous la direction de Monsieur Gilles Béhotéguy

Année 2018-2019

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères s'adressent tout d'abord à M. Gilles Béhotéguy, pour ses précieux conseils, sa confiance et son encadrement toujours bienveillant qui m'a permis d'apprécier ce travail et d'en découvrir énormément sur moi-même et sur mon futur métier.
Ce mémoire n'aurait pas non plus été possible sans mes proches toujours présents pour me donner des conseils et me relire, notamment mes inestimables amies de stage, et tout particulièrement mes parents et mon frère, sans qui ce mémoire ne serait pas ce qu'il est.
Merci aussi à Nicolas Intini pour ses conseils avisés et ses relectures minutieuses, et à Thomas Vergé pour son soutien sans faille.

Résumé : Ce mémoire a pour dessein de questionner la place de la mort à l'école. Est-elle légitime ? Quelle est la place du professeur des écoles concernant les questions existentielles ? Pourquoi devrions-nous en parler mais surtout quels sont les risques si l'on n'en parle pas ?

Malgré le tabou sociétal, la mort est très présente dans notre culture, elle est au centre de l'imagination et rythme nos vies, nous ne pouvons pas la nier. Il en va de notre devoir d'en faire un sujet présent à l'école, pour se tenir prêt à faire face à des drames, permettre à nos élèves de devenir des citoyens épanouis qui feront de notre société un lieu où la mort a retrouvé sa place naturelle.

Summary : This report is aimed to question the place of death at school. Is it legitimate? What is the role of the schoolteacher regarding existential questions ? Why should we talk about it but especially what are the risks if we do not talk about it ?

In spite the societal taboo, death had been a part in our culture. It's at the center of the imagination and gives rhythm our lives. We can not deny it. It is our duty to make it a subject at school, to stand ready to face a tragedy and to allow our pupils to become fulfilled citizens who will make our society a place where death has regained its natural place.

Table des matières

Introduction

Chapitre 1 : Celle dont on ne doit pas prononcer le nom

Remerciements 2
I- 1. Un tabou sociétal 12
I- 1.1. Les rites funéraires 12
I-1.2. Un combat contre la vieillesse 13
I-1.3. « Viens mais ne viens pas quand je serai seule » 15
I-2. Un tabou scolaire 18
I-2.1. L'école comme miroir de la société 19
I-2.2. Psychologie de l'enfant 22
I-2.3. Les dangers du déni 24
I-2.3.1. Expérimentation de la mort par le jeu 24
I-2.3.2. « Le silence est la sauvegarde de l'ignorance. » 26
I-2.3.3. Une génération désenchantée 27
I-2.4. Une école aujourd'hui forcée de prendre des mesures : drames et protocoles 28
2.4.1. Protocoles attentats 29
2.4.2. Protocoles en cas de mort d'un élève ou d'un professeur 31

Chapitre 2 : Le paradoxe de la culture

II-1. Une culture de la mort pour les grands 35
II-1.1. Succès des Antigones modernes 35
II- 1.2.Incarner la mort 37
II-1.3.La dystopie 38
II-1.4. Fantasme de l'apocalypse 40
II-1.4.1. Réchauffement climatique 41
II-1.4.2. Les zombies 41
II-1.4.3. Une maladie pour exterminer l'espèce humaine 42
II-1.5. Une passion pour ceux qui donnent la mort 44
II-1.6. Esprit es-tu là ? 46
II-1.6.1. Les Fantômes pour terroriser 46
II-1.6.2. Mon fantôme d'amour 47
II.1.6.3. Mais en fait il était mort : Twist Final 47
II-1.7. Lutte contre le temps 50
II-1.8. « Ajouter de la vie aux jours quand on ne peut plus ajouter de jours à la vie. » 51
II-1.9. Game Over 53
II-1.9.1. Les jeux vidéo de type aventure 53
II.1.9.2. Les jeux de réalité augmentée : expérience de Mel Slater 55

II-2 Une culture de la mort pour les petits 56
II-2.1. Une culture réconfortante 57
II-2.1.1. Personnification et allégorie de la mort 58
II-2.1.1.1. Une représentation issue de la culture commune 58
II-2.1.1.2. Utilisation des représentations communes édulcorées par la personnalité du personnage de la Mort 59
II-2.1.1.2. Une personnification qui rompt avec l'illustration stéréotypée : approche philosophique 62
II-2.2.2. Edulcorer à travers les représentations des morts et ce qu'il se passe après. 64
II-2.2.2.1. Les fantômes 64
II-2.2.2.2. Il était mort et puis il est plus mort 66
II-2.2.3. La mort comme point de départ 67
II-2.2.4. La métaphore pour dire le deuil 68
II-2.2.4. Anthropomorphisme 70
II-2.2.5. Monologue interne d'un narrateur enfant 71
II-2.2. Une culture réaliste et dure 72
II-2.2.1. Incompréhension des adultes 72
II-2.2.1.1. L'école : mise en abîme 72
II-2.2.1.2. La relation avec le parent qui reste 75
II-2.2.2. La place du chagrin et du souvenir 77
II-2.2.3. Une mort violente et injuste : Walt Disney 77
II-2.2.4. « Il avait quatre ans. Il est mort. » 79
II-2.2.5. La place de la maladie 80
II-2.2.4. Les enterrements 82
II-2.2.5. Le domaine du rêve et du fantastique 83

Chapitre 3 : La mort à l'école

III-1. Que disent les programmes ? 85
III-2. Quand la mort s'immisce au sein d'une classe et perturbe son déroulement interne. 90
III-3. Pourquoi la plupart des professeurs des écoles redoutent-ils, ou refusent-t-ils d'en parler ? 92
2.1. La laïcité : un obstacle ? 92
2.2. Sujet intime qui touche l'affect de l'enfant 93
2.3. Manque de formation : ORME et ALDAE 94
2.4. Parler de tabou c'est souvent craindre la dispute 96
2.5. Préférer offrir une "pause bonheur" 97
III-4. Les approches proposées 98
3.1. « Naturaliser » la mort / Rationaliser la mort 98
3.2. Le cercle de lecture / carnet de lecteur 98
3.3. Un travail transdisciplinaire et une pédagogie de projet 100
III-4. Des principes qui paraissent indiscutables 104

III-5. La littérature comme point d'entrée : Séquences proposées en classe de CP 105
5.1 Présentation générale 105
5.2. Présentation de la séquence sur *Albertus, l'ours du grand large* 106
5.3. Analyse de la séquence sur *Albertus l'ours du grand large* 112
5.3.1. Eléments remarquables lors de la lecture (séance 1, 2 et 3) 113
5.3.2. Eléments remarquables de la séance 5 113
5.3.3. Eléments remarquables de la séance 7 : 114
5.3.4. Eléments remarquables de la séance 8 115
5.3. Présentation de la séquence sur *Il faut le dire aux abeilles* et les éléments remarquables 121
Conclusion

« Lorsqu'il s'agit de la mort nous sommes tous des enfants. »

R.W. Emerson

Cette citation de Ralph Waldo Emerson nous rappelle la fragilité qui nous envahi lorsque nous sommes confrontés à celle qui est inévitable. Cette fragilité est accentuée dans notre société. La mort n'y trouve plus sa place en tant que finalité du cycle de la vie, on la rejette et on la cache pour se persuader qu'elle n'est que lointaine ou qu'avec un peu de chance elle n'arrivera pas. Malgré les évolutions technologiques dont l'homme fait preuve, il n'en demeure pas moins ignorant en ce qui concerne cet événement. Il sait comment le corps meurt, mais personne ne peut dire ce que devient notre âme. C'est surement cette ignorance qui effraie au plus haut point les hommes. Si l'adulte est incapable d'avoir des réponses et de comprendre le phénomène dans son intégralité, il se persuade que l'enfant en est encore moins capable. A travers cette peur, il fait mine de protéger les jeunes enfants, de faire de la mort un gros mot qui fait froncer les sourcils, qui dérange. Il semble aujourd'hui, que les enfants, qui sont les adultes de demain, souffre de ce tabou sociétal : avec la meilleure volonté du monde, on ne peut pas contrôler la mort. Elle se manifeste quand bon lui semble et prend qui elle veut. Nous le savons bien, les enfants ne sont pas épargnés. Ils se retrouvent alors confronté à cette mort qu'ils ne connaissent que peu, puisque les adultes ont pris soin de la camoufler ou de l'édulcorer. La seule connaissance qu'il semble avoir est celle de la culture. En effet, paradoxalement, la mort est un aliment clé de notre culture ; elle peuple nos romans, nos jeux-vidéo, nos poèmes, nos peintures, nos sculptures, nos musiques, nos films et même nos séries, elle est source d'imagination et de liberté, elle nous fait ressentir des émotions extrêmes, elle nous fascine et qui plus est, elle est universelle. La mort est partout et nulle part à la fois. A travers ce paradoxe entre la culture et la vie quotidienne, les enfants ont souvent une image biaisée de ce qu'elle est. Les conséquences sont dramatiques. Cette question inquiète de plus en plus de pédopsychiatre. On sait aujourd'hui qu'un enfant ayant vécu des non-dits, des formulations édulcorées, ou des deuils non accompagnés, en souffre, mais aussi que les adolescents et les jeunes adultes d'aujourd'hui n'ont plus conscience que leur vie est fragile, qu'elle ne tient qu'à un fil et que la mort est définitive. Voulant expérimenter ce grand tabou, dont personne ne leur parle, ils se mettent en danger.

Il semble qu'il y ait un fossé entre les adultes et les enfants, une incompréhension réciproque. Les enfants n'ont pas les mêmes réactions que des adultes, ils jouent sur les lits des défunts, ils

rejouent des scènes traumatiques, parfois ils ne pleurent pas, autant de différences qui font croire aux adultes qu'ils sont incapables de comprendre. Pour avoir une idée précise de ce qu'il se passe pour un enfant confronté à la mort, des psychanalystes comme Arnold Gesell et Richard Lonetto se sont intéressés aux stades de compréhensions de la mort chez les enfants. Nous sommes donc capables aujourd'hui d'avoir une indication, selon l'âge de l'enfant, de la manière il voit la mort. L'inégalité semble se creuser dans cette éducation à la mort, lorsqu'un enfant y est confronté de manière brutale ou non, et si dans sa famille on en parle ou pas.

L'école est souvent le miroir de la société, ce déni collectif s'introduit également dans la classe. Un sujet qui fait autant partie de la vie, qui est aussi présent, n'a-t-il pas sa place à l'école lorsque l'on tend, de plus en plus, à ne plus seulement lui donner la mission d'instruire mais aussi d'éduquer ?

Ce mémoire tente donc de répondre à plusieurs problèmes, à la fois culturels, sociétaux, et éducatifs. Il a également pour but de sensibiliser à l'importance de ne pas faire de la mort un tabou, de faire comprendre les dangers auxquels se confrontent nos élèves, si l'on ne leur permet pas, à l'école, de construire leurs représentations, de poser leurs questions, et de ne pas faire de la mort un ensemble de non-dits.

C'est en ce sens qu'apparait la question suivant à laquelle va tenter de répondre ce mémoire : Pourquoi et comment doit-on parler de la mort à l'école ?

Pour étudier la place de la mort au sein de la culture, il a fallu se pencher sur un grand nombre de biais : La littérature, la musique, le cinéma, les séries, et même les jeux vidéo. Pour les enfants, cette culture de la mort est tout aussi présente. La littérature de jeunesse est très vite apparue comme le pont entre la vision d'adulte et la vision d'enfants. Ces albums de jeunesse ont été écrits par des adultes comprenant l'importance de parler de tels sujets aux enfants.

En stage dans une classe de CP, mon choix de corpus s'est tourné vers deux albums en particuliers parmi les innombrables traitant de la mort : *Albertus, l'ours du grand large*[1], de Laurence Gillot et Thibaut Rassat ainsi qu'Il *faut le dire aux abeilles*[2] de Sylvie Neeman et Nicolette Humbert. Dans un premier temps, nous avons fait une séquence de lecture compréhension sur *Albertus l'ours du grand large*. Cet œuvre a semblé se dégager des autres, d'une part par son esthétisme, de grands aplats bleus, des illustrations hautes en couleurs, mais aussi son décor : un navire en pleine mer. Ce qui y est plaisant, c'est qu'on ne voit pas la mort, on voit les traces qu'elle laisse, la pudeur, la tristesse, le deuil et la peur du regard des autres. La mort est représentée à travers un ours en peluche, trouvé sur le pont par le capitaine du

[1] Laurence Gillot et Thibaut Rassat , *Albertus, l'ours du grand large*, Milan, 2016
[2] Sylvie Neeman et Nicolette Humbert, *Il faut le dire aux abeilles*, La joie de lire, 2011

bateau. Après une enquête pour savoir lequel de ces marins possède un doudou, on apprend qu'il est au plus discret des marins. C'est l'ours de son petit garçon, décédé. Il le garde en souvenir, il ne s'en est jamais séparé. La mort apparait avec pudeur, mais laisse quand même un impact dans sa conception : l'album évoque la mort d'un enfant de quatre ans, ce qui rompt avec les représentations de jeunes élèves. Ce qui était également plaisant dans cet album, c'est la place laissée aux émotions, le fait que même si l'on a un physique de dur, que l'on est un adulte et bien on a le droit d'être bouleversé, d'être profondément trist. La compassion y est aussi très présente. Dans un second temps, nous avons travaillé sur *Il faut le dire aux abeilles*. Cet album est un pont explicite entre les enfants et les adultes. Nous le disions, les adultes se cachent parfois derrière un désir de protéger les plus jeunes puisqu'ils ne peuvent pas comprendre. Or, à travers une métaphore filée des abeilles et de l'apiculteur, pour évoquer la mort d'un père, cet album nous invite, adulte comme enfant, à prendre conscience qu'il faut en parler. Il faut le dire aux abeilles quand l'apiculteur meurt. L'album est semé de photographie de la nature, laissant un ours en peluche se cacher parfois au milieu de hautes herbes, permettant aux lecteurs d'apercevoir des indices de qui sont les abeilles. Tout comme *Albertus l'ours du grand large*, ce n'est pas un album triste, au contraire, il y a toujours l'idée que la vie prend le dessus : Le papa endeuillé finit par offrir l'ours à une orpheline et repart sur le bateau avec un grand sourire, prêt à retrouver sa femme et sa fille, et la femme de l'apiculteur retrouve petit à petit le goût de vivre et dialogue énormément avec les abeilles. Le processus de deuil est mis en avant, la tristesse laisse place au souvenir, et nous rappelle que l'on garde toujours ceux que l'on aime au fond de notre cœur. Ces albums montrent aussi que le deuil est une question de temps, la tristesse ne s'envole pas du jour au lendemain, elle doit faire son chemin, et c'est normal. Pour toutes ces raisons, ces deux albums ont été choisi pour être travaillés au sein de la classe de CP.

Ce mémoire évolue donc en trois grands chapitres. Le premier est intitulé « celle dont on ne doit pas prononcer le nom », en référence à la saga *Harry Potter*[3] de J.K.Rowling et à la périphrase rattachée à Voldemort, celui dont on ne doit pas prononcer le nom, sous peine de porter malheur, car c'est l'effet que provoque la mort. Ce premier chapitre s'intéresse au tabou de la mort, dans un premier temps dans la société actuelle en comparaison avec les époques précédentes, puis au sein même de l'école. Le second chapitre se penche lui sur la place de la mort au sein de la culture, celle des adultes puis celle des enfants, elle rend compte du paradoxe d'une telle présence dans la culture pour un tel tabou sociétal. Et enfin dans le dernier chapitre,

[3] J.K. Rowling, *Harry Potter*, Londres, Bloomsbury Publishing, 1997-2007 (saga originale)

il est question de la place de la mort à l'école et dans les programmes. Cette partie développe également les pistes didactiques, mais aussi les outils à la disposition des professeurs et le rôle du professeur des écoles dans ces connaissances existentielles mis en lien avec le témoignage d'une enseignante. Une analyse de séquences menées dans une classe de CP sera également effectuée en comparaison avec les phases de la compréhension de la mort dans la psychologie de l'enfant mais avec le dessein de parler d'un tel sujet à l'école comme un but fondamental.

Chapitre 1

Celle dont on ne doit pas prononcer le nom

I- 1. Un tabou sociétal

Dans notre société occidentale actuelle, la mort est devenue un véritable tabou. François Michaud-Nérard, directeur général des Services funéraires de la ville de Paris dit même :

« La mort est devenue un tabou, c'est la nouvelle pornographie.[4] *»*

A travers cette comparaison avec la pornographie, François Michaud-Nérard veut nous montrer qu'il y a quarante ans, les adolescents regardaient en cachette des femmes nues dans les magazines avant d'en voir en vrai. Aujourd'hui, les adolescents ont déjà vu des milliers de cadavres que ce soit dans les séries, dans les jeux vidéo ou dans les médias. On pourrait également, comparer cela avec les phénomènes de voyeurisme lors des accidents de la route : La mort nous excite autant qu'elle nous dégoûte, pourtant il est clair que dans notre société actuelle : elle nous effraie.

I- 1.1. Les rites funéraires

Le culte du corps et l'aversion que nous ressentons envers la vieillesse et la maladie, changent tout d'abord nos rapports aux rites funéraires. En effet, le rite funéraire le plus emblématique de la littérature est sans doute celui présenté dans *Antigone*[5]. Bravant les interdictions de son oncle Créon, Antigone se bat pour offrir à son frère une véritable sépulture, quitte à en mourir. Elle s'en donne le devoir, c'est une tâche dévolue aux proches d'offrir une sépulture en marque de respect à un défunt, pour qu'il trouve la paix. Aujourd'hui, on remarque que de plus en plus de gens choisissent la crémation. En une génération, la crémation a connu une expansion spectaculaire passant d'un taux de 1 % en 1980 à 30 % en 2010. Ce phénomène est plus marqué encore en Europe, en Suisse, Grande-Bretagne ou Danemark, où les taux sont de plus 70 %. François Michaud-Nérard explique ce phénomène par le fait que notre fin de vie est tellement maîtrisée, tellement médicalisée et tellement cachée, qu'il est difficile de concevoir aujourd'hui que son propre corps pourrisse entre quatre planches. C'est un choix qui peut aussi s'expliquer par le nouveau rapport que nous avons avec notre corps, il nous appartient, nous

[4]Interview donnée sur le site du journal 20 minutes, dans un article intitulé : « Francois Michaud-Nérard : « la mort est devenue un tabou » », écrit par Maud Pierron, publié le 28 octobre 2013

[5]Antigone est une figure de la Mythologie Grecque, elle a inspiré de nombreuses tragédies grecques dont celle écrite par Sophocle en 441 av. J.-C. Elle appartient au cycle des pièces thébaines, avec *Œdipe roi* et *Œdipe à Colone,* décrivant le sort tragique d'Œdipe (roi de Thèbes) et de ses descendants.

pouvons choisir la façon dont nous voulons qu'il soit traité après notre mort. C'est aussi une alternative que choisissent de plus en plus de personnes âgées pour ne plus être un poids financier pour ceux qui restent, car cela coûte bien moins cher qu'une sépulture classique et son entretien. Sans doute aussi, pouvons-nous penser que c'est une nouvelle façon de dissimuler la mort, on ne veut plus aucune trace, on veut anéantir le corps du défunt et avec lui notre peine : aujourd'hui plus personne dans notre société ne porte le deuil d'un être cher, c'est un code que l'on enfouit en essayant de montrer le moins possible notre peine aux autres. Il n'y a plus de signe visible du deuil, c'est une chose qui se fait aujourd'hui de manière très pudique.
Pour son livre, Une *révolution rituelle, accompagner la crémation*[6], François Michaud-Nérard a effectué un sondage auprès des français ; il leur a demandé qui selon eux devait prendre en charge les coûts des obsèques d'un défunt : le pouvoir public, la famille ou le défunt lui-même. Il est advenu que 57% des sondés pensent que c'est au défunt de prévoir et de payer ses obsèques. Il est donc clair que notre société actuelle s'éloigne de plus en plus de la vision que véhicule *Antigone*, nous ne portons plus d'importance à ces rituels, la mort et le devenir du corps sont devenus le tabou des obsèques eux-mêmes.

I-1.2. Un combat contre la vieillesse

Notre société occidentale se trouve, depuis plusieurs années, dans une dynamique du culte de la beauté et de la jeunesse. Les canons de beauté sont exposés en pleine lumière, contrairement aux malades et aux personnes âgées que nous dissimulons dans des hôpitaux et des maisons de repos. C'est notre peur de la mort qui nous fait détourner le regard de la véritable vieillesse. C'est ce que l'on peut constater à travers la publicité, cela va à l'encontre des raisons esthétiques propres à la culture médiatique, et c'est pour cette raison que nous ne voyons pas de vrais vieux dans la publicité. Les seules personnes âgées que nous voyons sont de « jeunes vieux » de soixante ans, qui s'adressent à un public de vrais vieux pour des crèmes antirides ou des assurances vie. Mais nous ne voyons jamais de corps réellement usés par le temps. Les femmes qui vantent des produits amincissants sont déjà minces, les femmes qui vantent des cires épilatoires n'ont pas de poils, et les femmes qui vantent des crèmes antirides n'ont pas de rides. Parce que cela nous met mal à l'aise et nous dérange. Même si la publicité prend en compte la population vieillissante de notre société en proposant des produits ou services qui leurs sont destinés, il semble que pour les publicités qui ciblent un public plus jeune, les

[6]Francois Michaud-Nérard, *Une révolution rituelle*, accompagner la crémation, Edition de l'atelier, coll. sc.HumainesH.c., 2012

personnes âgées sont souvent utilisées pour souligner leurs stéréotypes négatifs. La publicité pour la chaîne de radio Virgin Radio en 2010 en témoigne avec son slogan : « ne vieillissez pas trop vite » :

Figure 1 : ©Virgin Radio, campagne de publicité de 2010 créée par l'agence de publicité Hémisphère Droit

Cette affiche publicitaire propose de rester jeune et frais en écoutant une radio, elle marque une opposition entre à droite une jeune femme jeune, belle et souriante, et de l'autre côté, la même jeune femme, puisque l'on reconnaît ses vêtements, ses accessoires et son corps, mais avec des cheveux blancs et un visage fripé, cette retouche lui donne un aspect de zombie. L'image de gauche, censée représenter une vieille femme, ne fait qu'emprunter les stéréotypes physiques de la vieillesse pour les mélanger à un corps jeune, rendant la vieillesse monstrueuse. Cette publicité a fait débat, certains y voyant une vision repoussoir, voire agiste, de l'image des personnes qui avancent en âge.

La jeunesse est aujourd'hui valorisée par rapport à la vieillesse. Ce qui n'a pas toujours été le cas. Si la vieillesse est systématiquement et autant dévalorisée par rapport à la jeunesse c'est qu'elle effraie, elle nous rappelle une mort prochaine que notre société actuelle tente désespérément de camoufler.

D'après une étude de la DRESS[7], en France, 728 000 personnes étaient prises en charge par un établissement d'hébergement pour personnes âgées en 2015, soit 10% des plus de 75 ans, ce qui

[7] La Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees) est une direction de l'administration centrale des ministères sanitaires et sociaux.

représente une hausse de 5% par rapport à 2011. Dans la même étude on peut lire que 585 000 personnes vivent dans un Établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (EHPAD), soit une augmentation de 7% par rapport à 2011. Cette augmentation des prises en charge des seniors dans notre société est également responsable de notre éloignement face à la notion de mort, nous ne sommes plus physiquement confrontés à la vieillesse, et à la fin de vie. Nous n'avons plus ce même rapport au corps et à sa dégradation par le temps, nous luttons contre cette image, en la mettant le plus loin possible de nous, créant un malaise, une gêne, face aux malades et aux anciens, les isolant ainsi dans des lieux qui leur sont réservés, en marge de la société active.

Le développement de l'urbanisation et donc l'accroissement du milieu hospitalier a progressivement conduit « au déclin de l'intervention communautaire par la dispersion des membres d'une même famille[8]. » Il était autrefois courant que dans une maison on trouve trois générations qui vivent ensemble, le vieillissement et la mort étant des événements collectifs auxquels se prêtaient les nouvelles générations. Celles-ci, accompagnaient la fin de la vie de leurs grands-parents puis de leurs parents, ils étaient donc confrontés à la fin de vie, à la vieillesse, et ce, tous les jours. Aujourd'hui par cet accroissement de l'urbanisation, rares sont les familles qui vivent de manière multigénérationnelle sous le même toit. Les grands-parents finissent leurs vies dans leur maison, seuls, ou dans une maison de repos. On prend souvent soin d'éviter aux enfants la vision d'un grand-parent en fin de vie, préférant les protéger pour qu'ils gardent une image « digne » de leur papi ou de leur mamie. Ce qui sous-entend que la mort ne nous rend pas digne, elle est honteuse, on veut la maintenir cachée. L'isolement de ces personnes, fait qu'aujourd'hui nous sommes rarement confrontés à la fin de vie de quelqu'un. Le regard de la société rend ce moment honteux, gênant pour les autres, de ce fait, la mort est devenue une **expérience solitaire**.

I-1.3. « Viens mais ne viens pas quand je serai seule »

Norbert Elias envisage la notion de « refoulement » de la mort à deux niveaux, individuel et sur le plan social. En effet, dans sa thèse, *La solitude des mourants*[9], le sociologue explique qu'il existe aujourd'hui un véritable « refoulement », c'est-à-dire un mécanisme d'auto-défense qui nous oblige à être le plus loin possible des situations où la mort intervient. Ce

[8] H. Lethierry (dir.), *Parler de la mort... et de la vie, un tabou dans l'éducation ?,* Nathan, coll. « les repères pédagogiques », 2004, p.18

[9]Norbert Elias, *La solitude des mourants*, Bourgeois, coll. « Énonciations », 2012

refoulement nous force à nous interdire la vision d'expériences trop douloureuses, c'est ce qui par exemple, nous rend mal à l'aise face à un événement tragique. Cette vision trop persistante et trop investie d'un drame nous rappellerait alors à notre propre mort, et au fait que celle-ci demeure inévitable. Mais il observe également ce refoulement au niveau social ; par exemple avec un laconisme fulgurant lors des drames, c'est-à-dire qu'on ne s'attarde plus à de grand discours de consolation, ceux-ci sont très brefs, on note aussi un manque de spontanéité dans l'expression de la compassion. Il observe également un abandon des rites funéraires comme nous l'avons souligné ci-avant.

Notre rapport avec la mort est lui aussi en pleine évolution, en effet, on observe une véritable rupture avec les anciennes coutumes. Pendant des millénaires, dans la société occidentale, l'Homme a eu « une attitude presque inchangée devant la mort qui traduisait une résignation naïve et spontanée au destin et à la nature[10]. » En ce temps-là, la mort était proche et familière. Aujourd'hui la mort nous fait peur, elle nous fait tellement peur que l'on craint de prononcer son nom. Dans sa thèse, L'Homme devant la mort, Philippe Aniès parle d'une mort qui était autrefois apprivoisée, alors qu'aujourd'hui elle paraît sauvage. C'est un véritable paradoxe quand on pense aux évolutions de la société depuis le Moyen Age dans tous les domaines. Nous observons que pour la mort, nous avons régressé. D'un point de vue sociologique, il n'y a pas de domestication de la mort, mais au contraire elle est devenue, au fil du temps, une notion de plus en plus sauvage, et ce alors même que l'on connaît les évolutions de la science. C'est sans doute cette idée de la mort que l'on vit de manière individuelle et non plus collective qui fait que l'homme est terrifié par celle-ci. Dans un cheminement individualiste, on vit chacun nos souffrances et nos expériences de la mort de manière très personnelle, très pudique, remarquant le malaise des autres face à ce sujet. La mort est devenue un gros mot que l'on ne dit pas pour éviter de déranger en société, et d'être mis à l'écart. Peut-être, l'homme, se rend-il compte que malgré les avancées scientifiques, il ne parviendra pas plus que l'homme du Moyen-Age à échapper à sa mort prochaine.

On peut imaginer également que l'affaiblissement de l'imprégnation de la croyance chrétienne sur nos sociétés a eu un véritable impact sur notre vision de la mort, son issue est remise en question, et l'homme occidental qui pensait avoir les réponses, se retrouve désappointé face à un phénomène dont il pensait maîtriser la finalité.

Nous sommes aujourd'hui conscients que la mort nous appartient, nous pouvons en être l'acteur, et c'est parfois notre façon de vivre qui la dicte. Le rapport à notre corps est différent, il nous

[10]Philippe Aniès, *L'Homme devant la mort*, Le Seuil, coll. « sciences humaines », 1977

appartient, nous avons le droit d'en faire ce que nous voulons, ce qui nous fait prendre conscience que nous sommes l'un des acteurs principaux de notre mort, ce qui est terriblement angoissant pour une société qui mettait Dieu au centre de toutes les causes de la mort.

Nous ne vivons plus le deuil de manière collective. C'est une peine que l'on ancre difficilement dans la vie sociale. Dans une vie urbanisée comme la nôtre, tout doit aller très vite, et le deuil est devenu quelque chose de très intime, il se fait très discret, et ne doit pas trop empiéter sur la vie active. Si l'on observe ce tableau issu du droit du travail, on peut voir les jours de congés auxquels toute personne a légalement droit lors de la perte d'un proche.

Statut de la personne décédée	Durée du congé
Époux(se), partenaire de Pacs ou concubin	**3 jours** ou durée plus élevée si elle est prévue par convention ou accord collectif d'entreprise (à défaut, par convention ou accord de branche)
Enfant	**5 jours** ou durée plus élevée si elle est prévue par convention ou accord collectif d'entreprise (à défaut, par convention ou accord de branche)
Père ou mère	**3 jours** ou durée plus élevée si elle est prévue par convention ou accord collectif d'entreprise (à défaut, par convention ou accord de branche)
Père ou mère de l'époux(se)	**3 jours** ou durée plus élevée si elle est prévue par convention ou accord collectif d'entreprise (à défaut, par convention ou accord de branche)
Frère ou sœur	**3 jours** ou durée plus élevée si elle est prévue par convention ou accord collectif d'entreprise (à défaut, par convention ou accord de branche)
Autre membre de la famille	La convention collective ou un accord applicable dans l'entreprise peut prévoir un congé en cas de décès d'autres membres de la famille (par exemple, 1 jour en cas de décès d'un grand-parent, d'un beau-frère ou d'une belle-sœur).

Nous sommes ici, bien loin du deuil social comme nous l'entendions autrefois. En comparaison, observons les usages du deuil au début du XXème siècle. Chaque grand deuil comprend trois périodes : la 1ère du crêpe, la 2ème de la soie noire, la 3ème de demi-deuil. À chaque période correspondaient des tissus et accessoires autorisés. Les durées du deuil étaient très longues, les familles endeuillées ne participaient plus aux festivités pendant des mois, et se ressourçaient en se mettant en marge de la vie sociale pendant quelques temps. Le deuil est alors rythmé de cérémonies, de visites de compassion et de recueillement.[11]

Usages du deuil au début du XXe siècle	Crêpe	Soie noire	Demi-deuil
Grands deuils :			
Veuf, veuve	1 an	6 mois	6 mois
Père, mère	9 mois	6 mois	3 mois
Beau-père, belle-mère	9 mois	6 mois	3 mois
Enfant, gendre, belle-fille	6 mois	3 mois	3 mois
Grands-parents	6 mois	3 mois	3 mois
Frère, soeur	6 mois	2 mois	2 mois
Beau-frère, belle-soeur	6 mois	2 mois	2 mois
Petits deuils :			
Oncle, tante		3 mois	3 mois
Cousin, cousine		6 semaines	6 semaines

On peut donc voir que notre rapport à la mort et au deuil est devenu un événement totalement individualiste, notre société elle-même ne lui laissant plus autant de place. La mort et le deuil pour ceux qui restent doivent se faire de manière discrète et pudique, pour ne pas créer de gêne, et craindre, par-là, d'être mis à l'écart.

I-2. Un tabou scolaire

Depuis quelques années, l'adulte n'a de cesse de se placer dans une position de déni face à la mort. En ce qui concerne les enfants, on les protège du concept de mort, ne les laissant plus autant participer aux rites funèbres qu'autrefois : « ce n'est pas pour les enfants ». Lorsqu'un drame se produit, l'enfant est souvent entouré d'une gerbe de formules édulcorées qui ne lui permettent pas d'avoir une représentation réelle de ce qu'est la mort. Parfois même, l'enfant comprend très vite que la mort est un gros mot qui fait s'inquiéter les adultes, ils ressentent de la gêne face à leurs questions. Pire encore, un enfant qui dessine des tombes ou des personnages avec du sang va se rendre compte dans le regard des autres que « ça ne se fait pas », que ça rend triste ses parents, que ça affole le maître ou la maîtresse. Le dessin est pourtant une façon très importante pour l'enfant de comprendre un phénomène. A travers lui, l'enfant comprend les représentations, pour aller vers l'appréhension de son environnement.

[11]Tableau récapitulatif des usages du deuil au début du XXème siècle, mis en ligne par le site généawiki.com

C'est dans ce tabou général que l'enfant construit sa vision de la mort. C'est à l'intérieur même de cet engrenage que s'insère l'école.

Faut-il parler de la mort à l'école ? C'est une interrogation qui se pose pour les professeurs des écoles, car celle-ci est un lieu où tout le monde peut être amené à vivre une situation de perte. Malgré ce que l'on aimerait croire, les enfants ne sont pas plus invincibles que nous face à cette question de la mort. Mais qu'en est-il des questions spontanées ? Les professeurs des écoles sont souvent mal à l'aise face à des questions existentielles, et sont tentés, tout comme les parents, d'adoucir la vérité ou même parfois de la dissimuler. Car c'est un problème très complexe, il faut le faire mais il reste délicat pour les professeurs des écoles de trouver la bonne méthode. Il lui faut penser aux conséquences, aux adaptations des mots suivant l'âge, aux croyances religieuses qui peuvent empiéter dans un lieu comme l'école qui est un lieu laïque, à la légitimité du professeur face au sujet, aux phrases édulcorées, à l'entrée dans l'intime et l'expression profonde de son affect, et à sa propre relation avec le sujet, son vécu et ses douleurs : beaucoup d'éléments qui font que le thème de la mort n'est pas facilement accepté au sein même d'une classe. Lorsqu'un élève pose une question, cela inquiéterait le professeur des écoles, peut-être sans raison, préférant chercher une réponse au pourquoi de ces questionnements, au lieu d'apporter un maximum de lumière sur les interrogations légitimes d'un élève sur un événement de la vie.

I-2.1. L'école comme miroir de la société

L'école étant l'un des reflets de notre société, il est évident que la thématique de la mort y est généralement un sujet que l'on évite à tout prix. Le professeur des écoles n'étant pas lui-même à l'aise avec la mort il véhicule, en général, au sein même de sa classe, un tabou. Ce n'est pas étonnant, car c'est un tabou tellement présent dans notre société qu'il ne peut en être autrement à l'école. C'est un thème particulièrement gênant surtout quand il est juxtaposé au mot « enfant ». On trouve cela glauque, cela n'a pas lieu d'être puisque l'enfant représente la vie par excellence.

La mort est un sujet qui est devenu « interdit » à l'école. D'ailleurs, les manuels scolaires en sont la parfaite illustration. C'est ce qui a intéressée Geneviève Arfeux-Vaucher[12] dans son œuvre *La vieillesse et la mort dans la littérature enfantine de 1880 à nos jours*[13]. En effet, pour

[12] Geneviève Arfeux-Vaucher, docteur en lettres, est chargée de recherches à la Fondation Nationale de Gérontologie et enseigne les sciences de l'éducation et la psychologie (Université de Paris V et de Paris VIII)

[13] Geneviève Arfeux-Vaucher, *La vieillesse et la mort dans la littérature enfantine de 1880 à nos jours*,

les manuels de lecture, pour le son [ɔʁ][14], le mot « mort » disparaît en 1873. Pour « om », le mot « tombe » qui était encore présent en 1880, disparaît dans les syllabaires par la suite. Pour le son [ɛ̃], les mots « défunt » et « défunte » deviennent très peu présents en 1913 et en 1955. Pour le son [oe], les mots « veuf » et « veuve » disparaissent dès 1930. Pour le son [œj], le mot « deuil », qui était très présent jusqu'à la fin des années 1920, disparaît peu à peu, jusqu'à ne plus apparaître à partir de 1960. Le groupe nominal « la famille en deuil », qui était utilisé dans les manuels en 1878, est remplacé par « fauteuil, écureuil, bouvreuil etc. »

Il semble clair que l'école et les supports d'apprentissages ont été le reflet de l'évolution de notre rapport à la mort au sein de la société. Voulant éviter d'éveiller des questionnements chez les enfants, ou les malaises suite à la seule lecture du mot. Tout ce qui est mis autour de nous concernant la mort a pour but d'édulcorer celle-ci, gardant en tête le dessein suivant : rassurer les vivants. L'école s'inscrit dans cette dynamique.

Pourtant, le lieu de l'école n'échappe pas à la mort, nous le savons.

> *« Parler de la mort à l'enfant c'est prendre le risque d'être confronté à ses réactions, ses interrogations, ses questions ; c'est aussi le considérer comme un petit d'homme lui-même mortel. Occulter la réalité de la mort à un enfant serait ainsi une défense ultime qui viserait à projeter dans l'enfant une image idéalisée d'enfant immaculé, ignorant, préservé des souffrances de ce monde et à l'abri de savoirs douloureux : un enfant innocent et immortel. Mais les enfants ne sont pas des anges : ils sont sexués, vivent, sont confrontés à la mort et, un jour plus ou moins lointain, meurent.*[15] *»*

Il est naïf de croire qu'un enfant ne sera jamais confronté à la mort d'un proche durant son enfance. Il y a des chances pour qu'il le soit. Quel sera alors le rôle de l'école ? On peut imaginer que c'est un sujet délicat dans le sens où la sphère privée entre dans la classe, mais n'est-ce pas aussi son rôle de répondre aux questions fondamentales ? Ou du moins de permettre à un enfant d'avoir les clés en main pour vivre sa vie ? Lors d'un drame, on peut imaginer que la sphère familiale sera très touchée, et que dans ces circonstances, il est difficile de répondre de manière rationnelle en ne laissant pas l'affectif et son envie de protéger un enfant prendre le dessus. L'enfant endeuillé va passer du temps à l'école, il va discuter avec ses camarades et peut-être même avec le professeur, ou peut-être qu'il va au contraire s'isoler, mais ce sera quoiqu'il en

---

[14] D'après l'alphabet phonétique international.

[15] Hélène Romano, *L'enfant face à la mort*, article publié dans Études sur la mort 2007/1 (n° 131), pages 95 à 114

soit, des situations qu'il faudra observer avec énormément d'attention, il faudra que le lien de confiance établi entre l'élève et le professeur soit solide. L'école ne peut pas être un lieu où tout s'efface lorsqu'on franchit la porte, chacun vient avec son humeur, avec ses problèmes.

La formation des professeurs des écoles est, elle aussi, bien silencieuse à ce sujet, nous reléguant au directeur de l'établissement et au psychologue scolaire pour ce genre de situation. On imagine pourtant que le PE aura un rôle particulier et que celui-ci sera crucial. C'est ce que dénonce l'œuvre écrite sous la direction de H. Lethierry*, Parler de la mort… et de la vie un tabou dans l'éducation*, mais aussi beaucoup d'autres œuvres comme *Dis maîtresse, c'est quoi la mort* ?[16]. Ces œuvres proposent une auto-formation pour les professeurs des écoles.

Ce n'est pas parce que nous n'avons nous-mêmes pas de réponses à certaines questions des enfants qu'il faut les éviter. **Le professeur n'est pas celui qui ressasse des certitudes**. Il doit montrer, dévoiler, favoriser un travail de la pensée. La mort ne doit donc pas être exclue, elle fait partie des enseignements de la vie, et ce n'est pas grave de ne pas avoir de réponse, on peut déjà partager le peu que nous en savons.

Mais ne doit-on alors intervenir que si un drame arrive ? Et laisser ceux qui n'ont pas encore vécu la perte de quelqu'un dans le déni ? « *Les enfants meurent comme les adultes. Pourquoi seuls ceux-ci et non ceux-là auraient-ils le droit d'en être conscient et d'en parler* [17]*?* »

Et c'est là une véritable question : faut-il programmer l'enseignement de la mort à l'école ?

La mort, malgré ce que l'on pourrait croire à première vue, est une question qui touche de nombreuses disciplines. C'est un sujet qui concerne l'unanimité des élèves pourtant l'école en règle générale ne s'y arrête pas, et ne l'aborde pas de front. Pour un groupe de parole de la fédération Jalmalv[18], qui est une association ayant pour but de faire changer le regard de notre société sur la mort, la réponse est oui. Pour eux, il semble que parler de la mort avec un enfant à un moment qui n'est pas une période de crise pourrait faciliter la parole lors d'un drame, l'enfant n'étant ainsi pas pris au dépourvu. Il semble pourtant que les professeurs des écoles soient assez réticents face à l'idée de parler de la mort « sans raison ». Surement à cause du manque de formation et donc de la peur de mal faire, car on parle d'un sujet sérieux, qui pourrait avoir de grandes conséquences.

---

[16] Jeannine Deunff, Collectif accompagné de Adieu Gentillet, Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?, L'Harmattan, coll. « Au-delà du témoignage », 2001

,

[17] Une œuvre sous la direction de H. Lethierry, *Parler de la mort... et de la vie, un tabou dans l'éducation ?*, Nathan, coll. « les repères pédagogiques », 2004, p.18

[18] http://www.jalmalv-federation.fr/faire-evoluer-le-regard-de-la-societe-sur-la-mort-la-vieillesse/

I-2.2. Psychologie de l'enfant

Avant d'envisager de parler de la mort avec les enfants, il est intéressant de se demander quelles sont les capacités d'appréhension de la mort par les enfants. Il semble clair qu'il y ait différentes étapes, différentes évolutions et cela selon les âges et les expériences de chacun. Dans son œuvre *Dis, c'est quoi quand on est mort ? L'idée de la mort chez l'enfan*t[19], publiée en 1988, Richard Lonetto reprend les travaux réalisés par Arnold Gesell[20] un psychologue et pédiatre américain spécialiste de la psychologie du développement de l'enfant, tous deux s'accordent pour parler de différents stades, différentes zones d'âges. Le découpage suivant reste indicatif, il peut varier selon le sujet et son vécu.

Jusqu'à trois ans, l'enfant n'a pas de compréhension intellectuelle de ce qu'est la mort, pour autant il est entièrement en capacité de ressentir du chagrin, de souffrir, face à la séparation.

A l'âge de quatre ans, le concept de la mort est très limité, l'enfant utilise le mot, mais n'a qu'une vague notion de son sens, sans émotion particulière. Il est conscient par ailleurs, que la mort est souvent l'élément déclencheur d'une idée de tristesse ou de changement.

C'est à cinq ans que le concept devient plus détaillé, plus concret. L'enfant comprend qu'il y a un aspect définitif à la mort. Souvent, cette idée s'accompagne d'une attitude assez clairvoyante et dépourvue d'émotion. Il peut aussi avoir des réactions physiques très fortes face aux choses mortes, parfois à travers le dégout, et parfois à travers la fascination, l'envie de toucher. Certains enfants de cet âge montrent un attrait dans le fait de tuer ; ils jouent à se tuer, à faire les morts. Ils commencent à faire le lien entre l'âge et la mort, ils comprennent que les personnes âgées meurent souvent les premières. Dans son travail de recherche, Lenotto remarque qu'entre trois et cinq ans, les enfants ont une vision cyclique de ce phénomène, tout comme ils ont une image cyclique du temps. Ils croient alors au caractère interchangeable de la vie et de la mort, ils appréhendent la mort comme une autre façon de vivre. Souvent ils confondent « celui qui est mort » et « la mort ». Et tout cela sans lien avec l'émotionnel.

Il semble que la conceptualisation soit marquée par un véritable tournant vers l'âge de six ans. En effet, l'enfant entre dans une réaction affective à l'idée de la mort. Il développe de véritables inquiétudes, plus ou moins fortes, sur la mort possible de ses parents. Il met en lien la mort avec les hôpitaux, la maladie, le meurtre et le grand âge. Des questions commencent à émerger, il se préoccupe des tombes, du corps après la mort, des enterrements, des funérailles etc. Même

[19] R. Lonetto, *Dis c'est quoi quand on est mort ? L'idée de la mort chez les enfants*, Paris, Eshel, 1988
[20] Arnold Gesell, *L'enfant de 5ans à 10 ans*, HarperCollins, 1977

s'il peut être perturbé par des images ou des histoires d'animaux morts ou de personnes mortes, l'enfant n'a pas conscience que lui-même va mourir. Il est possible lors d'un drame, qu'un enfant de cet âge se sente responsable d'une mort. A travers son égocentrisme, il pense que ses paroles, ses actes, ont des répercussions sur la vie des autres. L'imaginaire de l'enfant a une grande place à ce moment de la conceptualisation, il imagine qu'on ne peut pas mourir naturellement, il y a forcément, un être extérieur qui la provoque, comme un monstre.

A l'âge de sept ans, l'intérêt porté à la mort est sensiblement le même qu'à l'âge de 6 ans, mais il semble que la réflexion soit plus détaillée, plus réaliste. Il s'intéresse à ce qui cause la mort, mais aussi à tous les accessoires tels que le cercueil et les rites.

C'est autour de ses huit ans que l'intérêt pour les funérailles devient un intérêt pour ce qu'il se passe après la mort. Il ne rapporte habituellement la mort qu'aux humains, alors que plus jeune il comprenait que celle-ci touchait d'autres espèces. Parfois, l'enfant de huit ans comprend que toutes les personnes, y compris lui, mourront un jour.

A neuf ans, l'enfant est capable de mettre en lien ses connaissances, ses expériences, avec des principes de logique et de biologie. Il sait qu'un être mort est inanimé, qu'il n'a plus de pouls, et qu'il ne respire plus. Il considère la mort concrètement et non plus seulement les éléments périphériques.

Après leurs neuf ans, les enfants acquièrent les différents éléments propres à la compréhension de la mort. C'est ce que présente Florence F. Valet dans son essai *Apprendre « réellement » la mort comme l'enfant apprend la vie*. Après ses dix ans, l'enfant aura, en théorie compris les grandes idées de la mort : l'universalité et l'irréversibilité. Il aura compris les éléments de causalités, mais aussi le fait que celles-ci sont nombreuses, qu'elles peuvent être volontaires ou non. Il aura compris aussi que la mort est une énigme, on ne sait pas ce qu'on va devenir après, la pensée philosophique et la place des croyances arrivent à ce moment-là. L'enfant s'inscrit aussi dans la dynamique de la société : la mort est un tabou, il n'est pas bienvenu d'en parler.

> *« Il est admis aujourd'hui que le processus évolutif de l'enfant ne suit pas la montée rigide d'un escalier mais d'avantage le mouvement fluctuant de la marée montante. Ainsi il est fréquent que la pensée de l'enfant laisse coexister deux conceptions opposées d'un même phénomène. Car entre sa capacité de compréhension, ou d'intégration d'une réalité et l'acceptation de cette vérité, la maturité devra concéder quelques années supplémentaires, années dominées par un imaginaire rassurant.[21] »*

Lors de l'adolescence, la mort semble avoir un nouvel attrait, c'est une conscience inédite de

[21] Florence valet, *Apprendre « réellement » la mort comme l'enfant apprend la vie*, renaitre-orphelin.fr, p.5

lui-même. C'est un sujet qui le préoccupe, les histoires, et les images l'attirent et le troublent. C'est en général à ce moment-là que se développe les troubles psychosomatiques comme les troubles du sommeil. L'enfant prend conscience que tous les êtres vivants sont mortels. Mais ce caractère universel va demander un travail sur soi, car penser l'universel, c'est s'inscrire soi-même dedans. C'est un âge qui correspond à la peur de la mort, le processus circulaire de penser la vie devient un processus linéaire. C'est alors que se bouscule la recherche de l'identité propre à l'adolescent ; qu'y avait-il avant lui ? Qu'y aura-t-il après lui ? C'est aussi à ce même moment que l'adolescent se crée un imaginaire basé sur celui qui est collectif : personnifier la mort, la rendre palpable. Car ainsi on peut la fuir, lui échapper, c'est la symboliser pour mieux la mettre à distance. Un combat est donc envisageable, nous pouvons en sortir vainqueur. C'est cette même défense imaginative qui persiste à l'âge adulte.

L'enfance détermine donc une période cruciale de la formation de l'idée de mort, c'est une étape où elle est sans cesse reformulée et remise en question pour créer la vision et le rapport de l'adulte face à ce sujet. Ce qu'il est important de se figurer c'est que les enfants ne vivent pas la mort comme un adulte.

I-2.3. Les dangers du déni

La problématique de la mort à l'école est un sujet dont on entendait très peu parler autrefois, mais depuis quelques années, c'est un sujet qui prend de l'ampleur et qui interroge de nombreuses personnes.

Il faut avouer que le fait de ne pas aborder la mort n'est pas seul responsable des drames qui ont lieu dans notre société actuelle, mais on peut imaginer que si tant de spécialistes s'en inquiètent, c'est que cela a un impact.

I-2.3.1. Expérimentation de la mort par le jeu

Les enfants et adolescents ne fréquentant plus la mort réelle dans leur quotidien, et n'ont pas le même rapport à elle. Peut-être la voient-ils comme un événement mystique, une légende, et ne prennent pas conscience du caractère définitif. Devenant un jeu excitant pour toucher la mort du bout des doigts. Elle prend un aspect fascinant pour les enfants, puisque personne ne leur en parle, ils ont le désir de lever le voile sur ce mystère. C'est ainsi que des jeux de suffocation par strangulation circulent. Plus connu sous le nom de jeu du foulard, ou encore rêve indien, ce jeu n'a pourtant pas été inventé par des enfants. En effet, même si nous n'avons conscience de ce phénomène que depuis octobre 2000 grâce à l'association de parents

APEAS (Accompagner – Prévenir – Éduquer – Agir – Sauver), c'est un jeu qui existe depuis très longtemps, notamment au 18ème siècle où il était très populaire dans le milieu du libertinage, la trace la plus connue est celle de l'œuvre du Marquis de Sade, *Justine ou les malheurs de la vertu,* écrite en 1791 ; c'est une pratique sexuelle sadomasochiste. Pourtant, il semble que ce jeu soit sorti du cadre sexuel et soit pratiqué, depuis plus longtemps que nous le pensons, par les enfants. Le psychiatre Jean-Claude Fisher estime que « les enfants morts du jeu du foulard ne sont pas suicidaires, ils tutoient la mort pour se sentir tout-puissants, mais sont pris à leur propre piège.[22] » Le problème principal lié à ces drames est le manque de communication entre les adultes et les enfants. Imprégnés d'expériences virtuelles de la mort, l'enfant ne peut pas avoir conscience de la dangerosité de cette pratique, il pense que l'on revient, que l'on peut revivre, il veut toucher du bout du doigt ce gros mot dont personne ne veut lui parler, juste pour voir. Les enfants ont tendance à penser que si on leur cache, si c'est un tabou, c'est que c'est très grave, exceptionnel, cela leur donne une impression de légende, de mystère, une attirance vers une nouvelle expérience. C'est cette idée de magie que l'on retrouve dans un entretien avec des adolescents qui a été mené par une étudiante en Master Sciences de l'éducation dans le cadre de son mémoire[23], elle a demandé à des adolescents ayant déjà joué à des jeux de strangulations, ou de suffocations de parler de leurs expériences : « c'était comme par magie, la personne elle s'évanouissait quoi (sourire) », « c'est marrant, c'est…extraordinaire (silence) », « c'était presque une démarche scientifique », « cette sorte de voyage dans l'au-delà. Je crois qu'on attendait quelque chose comme ça, je crois que c'était un peu lié… »

Pour la plupart de ces jeunes interrogés, il est clair qu'il y a une sorte de fascination pour cet état de petite mort, on y joue en se cachant des adultes, peut-être pour avoir eux-mêmes des réponses à leurs questions.

Dans une interview donnée sur France Bleue Normandie Matin, Françoise Cochet membre fondateur de l'association APAES, explique que ces jeux ont lieu par le fait que les enfants n'ont pas assez de connaissances concrètes de la mort et du corps humain. Les conséquences de tels jeux sont terrifiantes. On recense depuis 2000 plus de 210 décès, sans compter les enfants qui deviennent lourdement handicapés. C'est un chiffre difficilement précis puisque l'on peine souvent à différencier le suicide d'un jeu qui a mal tourné. Ce qui est aussi très important à remarquer c'est la précocité de ces adeptes, on sait aujourd'hui que c'est un jeu qui se pratique

[22] Emission « ça se discute », France 2, diffusée le 30 avril 2003

[23] RUYSSCHART Gaëlle, *les jeux de strangulation : Une mise en jeu de soi…*, sous la direction de Mme Alix Garnier, Lille, année 2003/2004

dès la maternelle. Même si les parents et l'éducation nationale ont pris conscience de ce phénomène, il reste difficile à stopper. Malgré tout, il existe des supports éducatifs tel que celui crée par Eduscol (dgesco) le 18 avril 2007, intitulé *Les « jeux » dangereux et les pratiques violentes, prévenir, intervenir, agir*.

Plus un jeu est interdit plus il provoque l'excitation, il a été relégué au rang de tabou mais c'est pourtant quelque chose que l'on doit impérativement surveiller, que ce soit à l'intérieur de l'école ou à l'extérieur.

I-2.3.2. « Le silence est la sauvegarde de l'ignorance[24]. »

Si l'on évite un sujet comme celui-là, il faut aussi envisager les dangers liés aux relations sociales des enfants touchés par des événements dramatiques.

C'est ce que nous décrit Hélène Romano dans son œuvre *L'enfant face au traumatisme*[25]. En effet, lors d'un processus de deuil chez un enfant, l'amitié est un facteur essentiel, qui lui permet d'obtenir du réconfort. Il permet aussi à l'enfant de restaurer sa continuité d'être, en redevenant un enfant et non plus seulement celui à qui il est arrivé un drame, ou même l'enfant malade. C'est un support qui semble décisif dans la continuité de la vie. Il semble donc que c'est aussi aux personnels de l'école de veiller à ce qu'il n'y ait pas de problème dans la socialisation de l'élève. Les enfants qui l'entourent peuvent avoir de la compassion pour lui, mais si la douleur est trop grande, et que cela met mal à l'aise les autres, ils peuvent tout à coup le rejeter. On ne peut pas se cantonner à des discussions entre adultes, les enfants doivent eux aussi y participer. Il semble que le rôle principal d'un professeur des écoles soit de faire en sorte que l'enfant se positionne dans sa continuité d'être un enfant :

> *« Ces enfants ont avant tout besoin de continuer d'être des enfants et non des victimes figées dans une histoire traumatique sans issue. Penser l'enfant, c'est aussi nous l'avons rappelé penser son entourage (parents, fratries, intervenants) et comprendre combien les liens intersubjectifs ont pu être mis à mal suite à l'événement.[26] »*

Dans cette même œuvre, Hélène Romano évoque le cas d'enfants qui sont rejetés par leurs camarades, souvent parce qu'ils ne comprennent pas réellement ce qui est arrivé à l'enfant, ils

[24] Citation de Pierre-Claude-Victor Boiste ; *Le dictionnaire universel* (1800)

[25] Hélène Romano, *L'enfant face au traumatisme*, Dunod, coll. « enfances », 2013, pages 149 à 152

ont l'impression que la mort est contagieuse et qu'en restant trop près de lui eux aussi vont attraper la mort. Apprendre à être un citoyen c'est aussi être capable de compassion, c'est aider l'autre du mieux que l'on peut, prendre le temps de l'écouter. Les camarades de l'élève malade ou endeuillé ne savent pas ce qu'il en est, et le silence des adultes leur laisse entendre que c'est terrible, il y a donc une entière liberté aux interprétations, aux non-dits, alors que c'est un moment où il faudrait réellement prendre le temps de parler de la mort et de la maladie.

I-2.3.3. Une génération désenchantée

Il est aujourd'hui prouvé que les enfants à qui on a caché des drames, qui ont été noyés de non-dits et de phrases édulcorantes, sont devenus des adultes névrosés. L'école actuelle, a tendance à éviter les sujets qui fâchent, et notamment la mort, par peur de nombreuses difficultés qui pourraient se poser à eux : non satisfaction des parents, difficultés avec son propre vécu, la peur de créer des malaises affectifs, de rouvrir certaines blessures, de poser un problème éthique face à un sujet aussi marqué culturellement etc. Ce qui fait que pour protéger les enfants, ou pour se protéger nous-même nous évitons ces sujets alors qu'ils correspondent à ce que Willard W. Hartup[26] appelle : les médiations chaudes. C'est-à-dire l'ensemble des enseignements qui touche à l'affectif, au relationnel, à la confiance en soi, ce sont les liens entre les savoirs à proprement dit (les médiations froides) et la vie. Les enfants et les adolescents manquent aujourd'hui de ces médiations chaudes concernant la mort. On ne leur parle plus des sujets délicats, on leur dissimule ainsi ce qu'est réellement la vie. Ils évoluent dans une société de surconsommation où le plaisir est le principe fondateur, ils tombent donc de haut lorsqu'ils prennent conscience que la vie c'est aussi les injustices, la violence et la mort qui arrive sans crier garde. C'est ce que le psychologue américain, Martin Seligman, appelle le « Helplessness ». Le suicide est actuellement la deuxième cause de mortalité chez les adolescents, elle représenterait 15% des décès. La relation que les adolescents entretiennent avec la mort, cette fascination, pourrait être, d'après Seligman, un des facteurs de cette hausse de suicides chez les jeunes. L'évolution de la construction du concept de la mort au sein de notre société occidentale ne permet pas aux adolescents le cheminement de pensée décrit ci-avant. Il semble que les non-dits, mélangés aux envies d'expérimentations de ce qui fait peur aux adultes soient aujourd'hui, l'une des causes de la hausse du taux de suicide chez les adolescents et chez les enfants.

[26] Willard W. Hartup est un psychologue américain, il est professeur à l'institut du développement des enfants, à l'université du Minnesota

C’est également le choc violent qui émane entre l’image du monde édulcoré que l’on présente aux enfants et la vraie vie qui crée des mal-être profonds chez les adolescents et les pré-adolescents. Nous essayons de les préserver au mieux de la violence, de l’injustice, de la mort, de la maladie, et autres drames de la vie, mais leur conception de cette dernière n’en est que faussée. Les tabous de notre société sont un véritable problème pour la construction des adultes que nous voulons éduquer et instruire, en voulant les protéger nous leur cachons malgré nous ce qu’est la vraie vie. Provoquant ainsi, de profondes désillusions.

I-2.4. Une école aujourd'hui forcée de prendre des mesures : drames et protocoles

Malgré toute la volonté du monde pour protéger les enfants de la violence et des injustices, il est clair que parfois, la mort s’invite dans notre quotidien. L’éducation a aujourd’hui conscience que les drames qui impactent les enfants ont un rôle néfaste sur les apprentissages.

C’est lors des attentats des années 1990 en France que les pouvoirs publics mettent en place des cellules d’urgence médico-psychologique, afin de prendre à chaud les troubles psychiques occasionnés par des événements traumatisants. En effet c’est l’attentat qui s’est déroulé le 25 juillet 1995 à la station de RER Saint-Michel à Paris qui a été un élément déclencheur. Le lendemain de cet attentat, le président, Jacque Chirac s’est rendu auprès des blessés. Il a alors constaté que les blessures physiques étaient prises en charge, mais pas les blessures psychiques : les victimes souffraient d’hallucination, de tremblements ou encore de cauchemars. C’est Louis Crocq, psychiatre spécialisé dans les traumatismes de guerres, qui organise des « tours de gardes » avec des collègues qu’il avait formés, pour soutenir les victimes. Dans une interview donnée au site notretemps.com, Louis Crocq explique que lors d’attentats comme celui-là, nous sommes touchés dans notre moi individuel et collectif, nous regrouper pour nous soutenir c’est dans notre nature. C’est pour cette raison que sont nées, au sein même de l’école, des cellules de crises, lorsque le personnel de l’école observe des comportements (isolement, manque de concentration, trouble du sommeil etc.) ou lorsqu’une situation est source de crise traumatique et nécessite un déblocage.

C’est à partir des travaux d’Hélène Romano que sont actuellement prévus les différents protocoles.

Il semble que malgré les évolutions que représentent les protocoles au sein des écoles, il reste de nombreux problèmes. L’école ne pense pas la mort et son acceptation dans la temporalité. En effet, les protocoles sont mis en place au jour zéro et durent un certain temps. Or les

« troubles », qui sont des pathologies traumatiques, sont détectées un mois après le drame. Les protocoles durent rarement aussi longtemps, il est important de noter que parfois, au moment zéro certains enfants peuvent ne pas avoir de réaction, et vivre, des années plus tard de graves troubles, parfois même lorsqu'ils sont adultes.

2.4.1. Protocoles attentats

A notre époque, les images de violence causées par des événements comme des attentats terroristes, sont accessibles en un clic. Le développement de la technologie permet d'avoir des images filmées en direct, du concret, sans filtre. Une violence disponible pour tous. De plus, lors d'un drame de ce type, les chaînes de télévision font des flash-spéciaux en continu : difficile pour un enfant de ne pas être confronté à ces images. La mort devient alors concrète, réelle. Elle fait peur aux adultes et sa causalité prend un visage humain. L'enfant se pose alors de très nombreuses questions. Il voit des hommes, des femmes et des enfants en détresse, il voit des corps, du sang, des blessés graves et des morts. Il transpose donc cela à sa propre vie, comprenant que la mort peut arriver n'importe où et n'importe quand dans la vie de tous les jours. La tristesse et les réactions des adultes le touchent directement.
Nous l'avons dit, un enfant ne vient pas à l'école en laissant derrière lui ses émotions. Lors des attentats, notamment ceux de 2015, il s'est posé dans les écoles le problème suivant : Comment réagir face aux questions des enfants ? La mort s'introduit comme une invitée indésirable dont on ne sait pas quoi faire. L'institution a réagi, comprenant bien l'enjeu de parler de tout cela avec les enfants, de tenter de leur expliquer l'incompréhensible. C'est ce sur quoi a insisté Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale à ce moment-là, elle savait que l'école allait être en première ligne, en termes de polémiques, mais aussi de questionnements et de réactions extrêmement fortes. Dans sa lettre adressée aux professeurs à la suite de ces événements, Najat Vallaud-Belkacem demande de mettre en place des discussions ouvertes au sein de l'école. Sur le site Eduscol, on trouve des outils d'auto-formations pour aider les professeurs. Les outils principaux comme *Savoir accueillir la parole des élèves après un attentat* ou encore *Liberté de conscience, liberté d'expression : outils pédagogiques pour réfléchir et débattre avec les élèves,* sont publiés respectivement le 27 mars 2018 et le 17 janvier 2015. Ils préconisent, entre autres, de faire une évaluation de la discussion avec les élèves, et en cas de besoin, de privilégier les co-interventions avec les personnels sociaux et de santé. L'éducation nationale préconise différents grands « repères » :

- Moduler son attitude pédagogique selon l'âge des élèves.

- Accueillir l'expression de l'émotion des élèves : sans sous-estimer leur capacité à saisir la gravité des situations, y compris chez les très jeunes enfants.
- Rassurer les élèves
- Etre attentif au « niveau de connaissances » que les élèves ont de l'événement.
- Respecter la sensibilité des élèves.
- Respecter l'émotion.
- Construire une réflexion problématisée.
- Définir en équipe pédagogique les actions envisagées.
- Informer les responsables légaux.
- S'appuyer sur le collectif : un travail en équipe permettant aux adultes de s'entraider.
- S'appuyer sur les organisations habituelles de l'école : dissiper les inquiétudes en gardant une certaine routine.
- Adapter le propos à l'âge des élèves. La ressource Eduscol propose ici deux grandes classes d'âge. Pour l'école maternelle il est dit que : « la référence à l'apaisement, au retour à la normale suffiront à rassurer les élèves […] L'enseignant s'adressera aux élèves en utilisant des formulations générales et simples, notamment en référence aux valeurs fondamentales (le bien ou le mal, le juste ou l'injuste, le respect de la personne etc.) [27]» A l'école élémentaire : « Les élèves peuvent avoir intégré le concept de mort et associer aux actes leurs conséquences. L'irréparable étant commis, c'est autour de la réprobation générale, de la force de la Loi, de la protection publique, du rôle de protection qu'ont les adultes à l'égard des enfants que pourraient se développer les échanges avec eux. »

  C'est lors d'événements comme ceux-là que l'on remarque que les professeurs des écoles ne peuvent pas rendre leurs classes hermétiques, ils doivent se préparer à être forcés, un jour, à répondre aux interrogations des élèves. L'actualité n'échappe pas aux élèves, c'est notre rôle aussi d'être un médiateur entre les éléments de la vie qu'ils ne comprennent pas, ou qui les effraient, et leur connaissance de la vie. De nombreux témoignages de cette période de notre actualité ont montré la détresse des professeurs des écoles face à ce sujet, ne sachant pas comment expliquer un événement aussi dramatique à leurs élèves. Ce qui illustre encore une fois le manque de formation, mais aussi le reflet de la société qui s'insère dans cette question de la mort. Le fait de ne

[27] Eduscol, Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, *Savoir accueillir la parole des élèves après un attentat*, 27 mars 2018, p.4

jamais en parler crée un raz-de-marée. Un événement dont on ne peut pas se détourner nous fait perdre nos moyens. Cette perte de moyens se mêle à notre affectation personnelle. Si l'école avait parlé de la mort au préalable, il semblerait que les professeurs des écoles auraient pu se sentir dans de meilleures conditions pour répondre aux angoisses des élèves. Ils auraient été à l'aise avec la forme. Et les élèves plus familiers au sujet.

2.4.2. Protocoles en cas de mort d'un élève ou d'un professeur

Il n'existe pas de ressources Eduscol en cas de mort d'un élève ou d'un professeur. Il existe cependant des ressources créées par des académies. Notamment celle de Rouen, rédigée par Brigitte Dubroca-Lafitte, et publiée en 2008, qui propose un protocole de référence : « La mort d'un élève, protocole, d'accompagnement en milieu scolaire mis en place dans l'académie de Rouen ». Pour l'académie de Rouen il semblait très important de sensibiliser les équipes sur la mort dans un établissement scolaire. C'est un travail qui, à l'origine, répond à une priorité du programme régional de santé de 1999 : « La prévention du suicide chez les jeunes », c'est à partir de cela que s'est mené la réflexion autour de la mort dans les établissements scolaires. Après avoir observé que lors de drame se déroulant à la maison, l'école restait silencieuse, les équipes ont travaillé sur les conséquences principales d'un deuil non accompagné.

« L'expérience dans le cadre scolaire montre qu'un deuil non accompagné :

- *Peut générer des conflits chez les adultes ou chez les élèves par sentiment de culpabilité ou de colère,*
- *Peut entraîner des passages à l'acte chez les élèves les plus fragiles,*
- *Peut perturber le fonctionnement de la classe, voire de l'établissement.*

Aider la communauté scolaire dans cette période de deuil est donc apparue nécessaire en termes de préventions.[28]*»*

Ce document est une démarche à suivre. Ce protocole est utilisé au sein du collège, mais reste tout à fait adaptable à l'école primaire. C'est un document qui a été appuyé par des formations sur le deuil du personnel médico-social et des conseillers d'orientation psychologue afin d'avoir au sein de l'académie des personnes qui soient formées à gérer ce genre de situation. Des formations ont été proposées dans le cadre du plan académique de formation.

Il y a trois grandes étapes qui y sont décrites : que faire avant l'arrivée des élèves, à l'arrivée

[28] Brigitte Dubroca-Lafitte (dir), « « La mort d'un élève » protocole d'accompagnement en milieu scolaire mis en place dans l'académie de Rouen », 2008, p.1

des élèves et des professeurs, les jours qui suivent et à plus long terme ?
Dans un premier temps, c'est le chef d'établissement qui doit appeler le personnel médico-social de l'établissement pour mettre en place une « cellule de crise », composée du directeur, des professeurs (ultérieurement) et le personnel médico-social. Ensemble ils préparent l'annonce officielle. Cette annonce a pour but d'éviter les rumeurs et de libérer la parole. Dans la salle des professeurs, Le directeur et le personnel médico-social annoncent la nouvelle aux professeurs. Des consignes leur sont alors données pour les aider à en parler avec leurs élèves. Le directeur doit annoncer le décès à l'inspecteur d'académie.
La nouvelle est annoncée aux élèves dès la première heure. Les professeurs qui le souhaitent peuvent demander le soutien du directeur ou du personnel médico-social. Les parents d'élèves sont eux aussi prévenus par courrier. Même si l'annonce en classe est accompagnée de pleurs il est précisé qu'il faut laisser le temps à chacun. Les professeurs annoncent qu'il est possible d'en parler s'ils en ont envie, avec la classe ou avec un professionnel de la cellule de crise ou extérieur. Le protocole préconise aux enseignants d'être vigilant aux différentes réactions. Des espaces d'écoute sont mis en place pendant plusieurs jours. A l'issue de la journée, la cellule de crise fait le point pour envisager la suite.
Concernant les parents de l'élève décédé, ils reçoivent une lettre de condoléance de la part de toute l'équipe, et il est important qu'ils gardent des relations avec l'école s'ils le souhaitent.
Il faudra pour les professeurs, rester vigilant à long terme.

Il est intéressant de voir la nécessité de créer un protocole à l'échelle de l'académie, on imagine que ces professionnels ont dû vivre des situations difficiles, sans formation, sans démarche à suivre, ils ont dû se trouver démunis et ont décidé de créer des supports. C'est un document qu'ils estiment ne pas être assez diffusé : *« Il conviendrait également de resensibiliser les personnels, de veiller à l'information des nouveaux chefs d'établissements, de rediffuser le protocole.*[29] *»*
D'autant plus que ce document évoque les collèges et les lycées. Il n'existe pas, ou très peu, de ressources concernant l'école maternelle et l'école primaire à destination des enseignants. Peut-être peut-on imaginer que c'est parce qu'ils ne se retrouvent pas seuls face à la situation, ils ne sont pas les seuls acteurs. Pourtant, c'est eux qui vont vivre les situations à long terme dont parle Brigitte Dubroca-Lafitte, et ce sont eux qui vont être en première ligne au quotidien. Il semble donc que le tabou soit surtout présent dans les classes de maternelles et de primaires.
Il n'existe pas de ressources concernant la mort d'un enseignant dans l'établissement, on peut

[29] Ibid p.5

imaginer que la démarche à suivre ne devrait pas être très différente. Ce qui nous laisse entendre que nous ne sommes pas seulement mal à l'aise de la mort d'un enfant, mais plutôt de la mort en général autour des enfants.

Il existe donc des protocoles à suivre lors d'événements traumatiques, en revanche, la psychothérapeute spécialisée dans la prise en charge des blessés psychiques, Hélène Romano, relève, c'est qu'il existe encore beaucoup de choses à mettre en place. Notamment, penser que la gestion de crise c'est penser la temporalité, nous l'avons dit. Il semble aussi que l'institution vise souvent à idéaliser la prise en charge des enfants endeuillés, pourtant, dans sa conférence à l'institut Psychotraumatisme et Résilience en Suisse, concernant le deuil à l'école, Hélène Romano présente le cas d'un petit garçon, de trois ans au moment des faits, dont le papa a tué la maman avec son arme à feu devant l'école avant de se suicider dans sa voiture. La grand-mère ayant eu la garde il a été changé d'école. Pourtant, les professeurs de cette nouvelle école ont lancé une pétition afin que cet enfant ne soit pas accepté dans l'établissement. Révélant une forte résonnance avec leurs vécus personnels, ces professeurs ont eu peur. Pourtant l'enfant y est allé, racontant à la récréation qu'un dragon s'était emparé du corps de son papa pour tuer sa maman, il a très vite affolé les parents qui se sont plaints. La maîtresse a donc décidé de le punir pour qu'il apprenne à ne plus en parler. Il semble que ces situations ne soient pas anecdotiques. Les enfants racontent souvent ce type de récit au psychologue qui les suivent. C'est humain, un enfant qui est endeuillé n'est plus un enfant comme les autres aux yeux du professeur, il ne le traitera pas comme un autre. Il semble aussi que la mort ne soit pas envisagée dans ces différentes dimensions. La mort dans l'établissement (plus rare), la mort en dehors de l'école d'un élève de l'école, la mort d'un élève proche des élèves (activités extra-scolaires par exemple) mais n'étant pas à l'école, la mort de parents et de membre de la famille etc. Mais aussi le viol, qui est une mort psychique pour Hélène Romano, et également la mort que l'on voit mais qui n'est pas réellement là : un accident, une chute qui n'entraîne pas cliniquement la mort, mais qui est si impressionnante qu'elle crée pour les témoins un élément traumatique. Il existe donc beaucoup de thèmes qui ne sont pas encore traités par l'institution, et qui lorsqu'ils arrivent ne sont donc pas correctement abordés, mettant en danger les enfants, mais aussi les adultes qui les encadrent.

CHAPITRE 2

Le paradoxe de la culture

Alerte Spoiler

II-1. Une culture de la mort pour les grands

La culture des adultes et des adolescents, est semée du thème de la mort, c'est un des leitmotivs et ce, depuis plusieurs années. Il semble que plus le tabou de la société gagne du terrain, plus la fiction et l'imaginaire se développent à ce sujet. La mort est omniprésente, et elle existe sous de très nombreux aspects dans notre culture actuelle.

II-1.1. Succès des Antigones modernes

> *« Elle pense qu'elle va mourir, qu'elle est jeune et qu'elle aussi, elle aurait bien aimé vivre. Mais il n'y a rien à faire. Elle s'appelle Antigone et il va falloir qu'elle joue son rôle jusqu'au bout.*[30] *»*

Jean Anouilh nous annonce sans détour la mort prochaine d'Antigone. Le fond de la narration étant le pourquoi de cette mort. C'est un thème qui aujourd'hui plaît beaucoup. La mort n'arrivant plus au moment où l'on s'y attend le moins, déclenchant la tristesse du lecteur ou du public face à la mort d'un héros auquel nous nous étions attachés. Nous apprécions les œuvres qui cassent ce code, donnant à la mort une autre place : il va falloir se servir de la vie pour l'expliquer.

13 Reasons Why[31] fait partie des séries les plus vues en streaming en 2018. C'est une adaptation du bestseller de Jay Asher[32], qui retrace l'histoire d'Hannah, une adolescente qui se suicide, laissant derrière elle treize cassettes d'enregistrements à ses camarades de lycée, pour qu'ils comprennent les treize raisons de son acte. Chaque épisode est une des cassettes, sillonnant entre passé et présent, nous apprenons ce qu'a traversé Hannah, mais aussi les réactions de ses amis face à ce drame. C'est une série qui ose s'attaquer à des tabous : le suicide des adolescents, mais aussi le viol, le sexisme, le harcèlement, le cyberharcèlement, l'homophobie etc. La mort est donc le fil conducteur de l'intrigue, elle en est le centre.

> *« Netflix ne communique pas le nombre de visionnages de ses séries, mais 13 Reasons Why accumule, sur les réseaux sociaux et sur Internet, les records. Sur Google, le pic de recherches (chiffres encore partiels) concernant la série s'est payé le luxe de dépasser les volumes recueillis par des classiques jeunesse comme les films de la saga Hunger Games.*[33] *»*

---

[30] Jean Anouilh, *Antigone*, Editions de la table ronde, 1946, première représentation 1944
[31] Brian Yorkey, *13 reasons why*, USA, prod. July Moon Productions, Kicked to the Curb Productions, Anonymous Content, Paramount Television, 2017
[32] Jay Asher, *13 reason why*, Penguin Group, 2009
[33] Damien Leloup, *Sur Internet, la série « 13 Reasons Why » provoque un vaste débat à propos du suicide*, Le

Il semble que le succès de la série est dû aux sujets qu'elle traite, certains critiques évoquent une ouverture des vannes du mal-être des adolescents. C'est une des séries les plus commentées, les plus citées sur les réseaux sociaux. Elle est au centre de nombreux débats en ligne, mais aussi de groupes de discussions échangeant sur leurs vécus. D'un autre côté, il semble que beaucoup y aient vu une glorification du suicide. Le Daily Beast, reproche notamment à l'intrigue de montrer que c'est la faute des amis et de la famille lorsque quelqu'un se suicide ; ils n'ont pas fait ce qu'il faut. Il leur reproche également de simplifier le pourquoi d'un suicide, pensant qu'il y a souvent quelque chose de plus profond que treize raisons.

Cette série où la mort et le suicide sont le thème principal, donnant dès la première phrase la fin de la série est une série qui a touché les adolescents, ils se sont sentis proches des personnages, ils ont vu des tabous de la société se délier. L'intrigue ne se focalisant plus sur les conséquences mais sur les causes, elle permet de briser des silences. Ce succès est l'illustration d'un besoin de communiquer sur ces sujets, mais il montre aussi qu'il y a de nombreuses manières de traiter la mort au sein d'une œuvre. Ce parti pris de commencer par la conséquence est un topos assez récurant. C'était le cas également du roman *The Virgin Suicides* écrit et publié en 1993 par l'auteur américain Jeffrey Eugenides. Ce roman, qui sera adapté en 1999 par Sofia Coppola, nous peint les morts successives de Cécilia, Thérèse, Bonnie, Lux et Mary, cinq sœurs qui se suicident en l'espace d'une année. Ces suicides en cascade sont analysés par un groupe de garçons qui vivaient dans leur quartier. Ne donnant pas de véritable réponse aux pourquoi de ces suicides, Jeffrey Eugenides nous laisse pourtant entrer dans une intimité, un mal-être profond chez ces adolescentes aux caractères opposés mais au dessein commun. Le lecteur s'est fait à l'idée, il observe ces personnages avec nostalgie, forcé de compassion. La mort au début de ces œuvres, est un accélérateur de sentiments, les personnages n'ont pas besoin de gagner l'admiration du lecteur, par leurs gestes désespérés l'empathie est déjà gagnée d'avance. La mort est donc un outil pour avoir l'attention du lecteur dès le début de l'intrigue.

> *« Dès le début, on le sait : pas de suspense, Sofia Coppola ne cherche pas à provoquer la surprise du spectateur. Virgin Suicides, comme 13 Reasons Why, est une élégie et un pèlerinage dans la vie trouble de ces jeunes filles parties trop tôt. On regarde le film comme on observe une vieille carte postale couleur sépia, comme si on leur avait déjà dit adieu depuis longtemps : elles sont présentes mais elles ne le sont déjà plus vraiment, car nous savons que nous avons affaire à cinq absentes.*[34] *»*

[34] Clara Lamarca, *Analyse de Virgin Suicides*, Oblikon.net

II- 1.2. Incarner la mort

La mort est parfois utilisée comme un pouvoir. L'homme, qui contrôle de plus en plus de choses avec les avancées technologiques, n'est toujours pas capable de contrôler totalement la mort. Ce fantasme est assouvi par les auteurs et les scénaristes qui eux, ont le droit de vie ou de mort sur les personnages qu'ils créent. Mais le lecteur ou le spectateur n'est-il pas frustré de ne pas partager ce pouvoir ? C'est pour cette raison que ces faucheuses de la fiction donnent parfois un peu de leurs pouvoirs.

Il arrive que ce soit au personnage principal qu'ils le donnent. C'est le cas dans des œuvres comme *Death Note*[35], le héros, Light Yagami, est un lycéen plus intelligent que la moyenne qui a un regard critique sur le monde qui l'entoure. Un jour, par hasard, Light trouve un mystérieux carnet où il y est inscrit des noms. Ce carnet a été abandonné par un dieu de la mort qui voulait observer ce qu'il allait advenir pour se divertir. Light prend vite conscience que les pouvoirs de ce carnet sont bien réels : « La personne dont le nom est écrit dans ce cahier meurt. » L'utilisateur ne peut tuer une personne que s'il connait son visage, en y inscrivant son prénom et son nom de famille. Il peut également en préciser la cause et les circonstances détaillées, la cause par défaut étant la crise cardiaque. Le jeune homme décide de l'utiliser pour tuer tous les criminels afin de créer un monde parfait dont il sera le nouveau Dieu. Au fur et à mesure de l'intrigue, Light perd de son humanité, et devient fou. Ce jeune garçon possède un pouvoir lourd de conséquences, et décide de l'utiliser à sa guise, mais le lecteur se rend compte rapidement que ce pouvoir n'est finalement pas un cadeau… La mort est un pouvoir convoité par tous les êtres humains, mais le posséder ne serait pas une bonne chose. Finalement, Light ne peut sauver personne, il peut seulement condamner. En juin 2006, le manga Death Note s'est vendu à plus de 20 millions d'exemplaires dans le monde. En 2008, il s'était écoulé à plus de 26,5 millions d'exemplaires dans le monde. Cette œuvre est un phénomène de société chez les adolescents au tout début du XXIème siècle.

Récemment, c'est la série *Black Mirror*[36] qui a fait parler d'elle avec la création d'un épisode interactif : le créateur de la série prête son pouvoir aux personnes qui la regardent. A l'image de la collection « Choose Your Own Adventure » éditée chez Chooseco, qui d'ailleurs porte plainte contre Netflix (pour avoir pris son idée de fin à choix multiples), il est demandé au spectateur de participer à l'intrigue, incarnant à sa façon le personnage principal. En effet, lors

[35] Manga Shōnen écrit par Tsugumi Ōba et dessiné par Takeshi Obata, *The Death Note*, prépublié dans le magazine Weekly Shōnen Jump de 2003 à 2006 puis ensuite publié en douze volumes de 2004 jusqu'à 2006 par la maison d'édition Shūeisha. La version française est éditée par Kana de 2007 jusqu'à 2008.

[36] Charlie Brooker, *Black Mirror*, prod. Netflix, Royaume-Uni, 2011

du visionnage, il est demandé de faire des choix, moindres au début, puis de plus en plus cornéliens. Devant sa tablette, le spectateur prend goût à ce pouvoir et se joue du contrôle qu'il a sur les événements à venir. Cherchant à faire parfois les pires choix pour voir jusqu'où ira le dénouement, certains utilisateurs avouant vouloir tout autant de violence et de scènes dérangeantes que dans les épisodes classiques de la série. Il existe un nombre impressionnant de possibilités d'intrigues suivant les choix des utilisateurs, mais quoiqu'il arrive, le personnage principal est voué à la folie, comprenant qu'il y a un « être supérieur » qui le contrôle (en l'occurrence nous), l'utilisateur devient le bourreau. Dans les dénouements possibles qui ont été mis en schéma par les internautes, on retrouve à plusieurs reprise la mort comme cheminement final. L'utilisateur devient responsable de la mort de certains personnages.
Tous comme le *Death Note*, le pouvoir aux mains du créateur de la fiction est partagé par l'un des personnages ou par le lecteur/spectateur. C'est ce qui fait le succès d'œuvres comme celles-ci, jouant sur notre incapacité à lutter contre la mort, ces fictions donnent l'occasion de la contrôler. Mais bien souvent, la mort contrôlée dans ces cas-là, montre les conséquences désastreuses si le pouvoir changeait de main dans la vraie vie.

II-1.3. La dystopie

Ces dernières années, les œuvres dystopiques, telles que *Hunger Games*[37] , ou encore, *Divergente*[38], ont eu un succès incroyable, autant chez les adolescents que chez les adultes. On peut y trouver l'image de la mort de manière très prononcée, et ce dans de nombreuses œuvres sur le même thème du jeu mortel. Il en existe beaucoup, et elles ont, pour la plupart eu un grand succès auprès des lecteurs. A l'image de *Battle Royal*[39] en 1999, ce sont des œuvres qui se passent dans le futur, ou dans un futur alternatif, où la société dépassée par des événements économiques, politiques, sociaux ou encore climatiques, change d'organisation. Dans le roman de Kōshun Takami *Battle Royal*, c'est un régime autoritaire qui, effrayé par la montée de révolte chez les adolescents décide d'organiser un « jeu », chaque année, une classe de troisième est tirée au sort dans tout le pays. Ils sont enlevés, et emmenés sur une île vidée de tout habitant par les militaires pour les besoins du jeu. Les règles sont les suivantes :

- Le jeu s'arrête lorsqu'il ne reste plus qu'un élève en vie.
- Les élèves sont lâchés dans la zone de jeu, close et constamment surveillée par des

[37] Suzanne Collins, *The Hunger Games*, Scolastic, New-York, 2008.
[38] Veronica Roth, *Divergent*, HarperCollins Publishers, New York, 2011
[39] Kōshun Takami, *Battle Royale*, Ohta Publishing, Japon, 1999

militaires. La fuite est impossible.

- Pour gagner, tous les coups sont autorisés.
- Le gagnant du jeu recevra un mot du président lui-même et une pension à vie assurée par l'État, suffisamment conséquente pour vivre convenablement. Il sera autorisé à reprendre une vie normale, continuant sa scolarité dans une autre préfecture. Les gagnants sont néanmoins surveillés par la police et avertis de ne pas trop parler du programme en public.

Les élèves sont équipés de colliers électroniques, munis d'une forte charge explosive. Conçus par l'armée de terre, ils sont destinés à les contraindre au respect des règles. En conséquence :

- Étanches et incassables, ils explosent si on tente de les retirer. Seule l'armée en connaît suffisamment bien le fonctionnement pour les retirer sans risque d'explosion.
- Ils explosent tous si 24 heures de jeu se déroulent sans une seule mort.
- Ils sont équipés d'une balise permettant de repérer les élèves sur la zone de jeu, via satellite.
- Si un élève pénètre dans une zone « interdite », son collier explose. Au fil des heures, les militaires interdisent de plus en plus de zones et l'annoncent aux élèves, de façon à les regrouper dans un espace de plus en plus petit, et ainsi à forcer les chances de rencontre.
- Ils permettent également de surveiller le pouls de chacun pour connaître à tout moment son état de santé et l'heure de la mort le cas échéant.

C’est un système de jeu où la mort est un moyen de divertissement. Ce qui est encore plus fortement le cas dans la Saga *Hunger Games* : Les jeunes choisis doivent faire le show, c’est tout un système de sons et lumières qui a comme utilité, hormis de rappeler aux districts qu’ils ne doivent pas montrer le moindre signe de rébellion, le divertissement des habitants de la capitale. En attirant des sponsors, les tribus ont plus de chance de survivre. L’ensemble de cette « téléréalité » est influencé par les cotes de popularité de chaque tribu.

Dans ce type de jeu, nous, lecteurs/spectateurs, voyons devant nous une mise en abîme de la mort : pour ces jeunes dans l’arène, la mort est une fatalité irrémédiable, n’est-ce pas notre cas à tous ?

D’un autre côté, il semble que dans ce type de jeux, la mort sert d’interrupteur pour montrer nos instincts primaires. Il semble que face à elle nous soyons différents, sans les contraintes de bienséance, de socialisation, notre instinct de survie prend le dessus, et c’est ce qui excite le spectateur/lecteur, l’identification envers le personnage qui est victorieux devient

rassurante, ne sachant pas comment nous réagirions face à une telle situation nous espérons être de ceux qui gagnent en restant de bonnes personnes. C'est-à-dire, en essayant d'être juste, de ne pas oublier son humanité face à cette mort qui nous rend animal. La mort montre les pires facettes de l'être humain, l'utiliser de cette manière a un effet anthropologique qui plaît au lecteur/spectateur. En effet la plupart de ces romans à succès sont adaptés au cinéma, c'est le cas pour *Hunger Games* et *Battle Royal*, mais aussi d'œuvres très ressemblantes comme *Running Man*[40] de Stephen King, ou encore la nouvelle de Robert Sheckley *Le Prix du Danger*[41]. Ces dernières se sont influencées les unes les autres, renforçant pour certains l'aspect de téléréalité morbide, pour d'autres l'aspect politique ou encore l'excitation d'une chasse à l'homme sans règles ni lois à part celles de tuer à tout prix. Ce succès est lié au plaisir que prend le lecteur/spectateur à observer les réactions de ces jeunes dans des situations si extrêmes, à se demander comment ils réagiraient face à des choix cornéliens qui, même en cas de victoire, promet une vie pleine de cauchemars et de névroses : la mort laisse toujours une trace, qu'on la subisse où qu'on soit forcé de la donner. C'est ce qu'illustre le personnage de Haymitch dans *Hunger Games*, c'est un ancien vainqueur qui noie son mal-être dans l'alcool, ayant perdu le goût de vivre après ce qu'il a dû endurer, se devant d'être reconnaissant d'avoir survécu, mais de n'avoir, quelque part, jamais été aussi mort. Finalement même ceux qui gagnent ne sont pas des vainqueurs, le seul vainqueur étant la mort.

II-1.4. Fantasme de l'apocalypse

Au même titre que les œuvres dystopiques, les œuvres apocalyptiques ont un grand succès depuis plusieurs années, les scénarios se développent, cherchant de nouvelles possibilités en lien avec des problèmes actuels de notre société. La mort y est peinte par la puissance de la nature qui reprend ses droits : l'homme n'est plus en milieu favorable à la vie, il doit se battre pour survivre. Ce qui intéresse les lecteurs et les spectateurs de ce genre de création, c'est de penser la fin de la vie sur la terre, et donc en même temps sa propre mort. On peut mettre en relief trois grands types d'œuvres apocalyptiques.

[40] Richard Bachman (nom de plume de Stéphen King), *The Running Man*, New American Library, New York 1987

[41] Robert Sheckley, *Le Prix du Danger*, The Magazine of Fantasy & Science-Fiction, mai 1958

II-1.4.1. Réchauffement climatique

Le réchauffement climatique est l'épée de Damoclès de notre époque. C'est pour cette raison qu'il est devenu un thème récurrent des œuvres traitant de l'apocalypse. Une œuvre qui permet une méta-discursion sur notre mode de vie et la punition qui nous attend. La mort y apparait comme la sentence à nos propres agissements. C'est le cas du roman Aqua TM[42] écrit par Jean-Marc Ligny : en 2030, l'eau potable est en pénurie. Elle est devenue l'objet de toutes les convoitises et devient alors un bien commercial de haute valeur. C'est donc une immense stratégie politique qui va se mettre en place, délaissant souvent le partage et la solidarité à la loi du plus fort. Si les éléments ne suffisent pas à détruire l'ensemble de la vie sur Terre, ce sont les humains qui s'autodétruisent eux-mêmes. C'est un roman d'anticipation qui se déroule dans un futur proche, et la société que l'on y découvre ressemble à la nôtre. La mort y est là comme appui de la catharsis ; un miroir dans lequel l'épée de Damoclès se reflète. Le lecteur est amené à faire des liens, des comparaisons entre ce monde décrit par le narrateur et son monde. Comprenant l'enjeu de notre mode de vie et la fin qui nous attend plus vite que ce que l'on veut bien croire.

II-1.4.2. Les zombies

Mais même dans cette mort inévitable causée par la nature qui reprend ses droits, l'homme parvient toujours à se trouver une issue : les zombies[43]. Le Zombie est une manière de représenter le corps en putréfaction tel que l'on peut l'imaginer mais de lui laisser une part animée. L'homme ne semble pas prêt à accepter le néant qui l'attend peut-être. Ces créatures représentent également le danger de l'homme pour l'homme. Très souvent dans la culture, le zombie est très contagieux, une morsure, une griffure, peut vous rendre zombie à votre tour.
Ces morts-vivants, sont parfois utilisés par les auteurs pour montrer une image de l'homme inhumain. Critiquant ainsi la violence et ceux qui agissent sans interroger leur conscience. C'est le cas du groupe Irlandais The Cranberries, qui avec son titre *Zombie*[44] compare les hommes participant au conflit nord-irlandais à des zombies : les uns, les soldats, sans conscience morale, et les autres, civils terrorisés, qui ne vivent plus, qui attendent les bombes et les attentats.

---

[42] Jean-Marc Ligny, *Aqua TM*, Gallimard, 2015
[43] Dérivé de *Zonbi* en créole haïtien, qualifiant une personne ayant perdu toute forme d'humanité, adoptant un comportement violent envers les hommes. C'est aussi une victime de sortilège vaudous permettant de ramener les morts à la vie ou d'ôter toute conscience à un individu pour le rendre corvéable.
[44] Dolores O'Riordan,The Cranberries, *Zombie*, album No Need to Argue, label Island, 1994

C'est aussi un thème de plus en plus récurant dans les romans et le cinéma. On peut noter le succès d'œuvres comme *World War Z : An Oral History of the Zombie*[45], adapté au cinéma en 2013, ou encore *The Last Man*[46] écrit par Mary Shelley qui a inspiré Richard Matheson pour son roman *Je suis une légende*[47], adapté également en 2007. Ces romans ont eu un grand succès auprès du public, d'ailleurs, les œuvres cinématographiques ont reçu le même accueil, notamment *Je suis une légende*[48] qui a réalisé une recette de plus de 584 millions de dollars au box-office mondial.

Dans la même lignée, on retrouve aujourd'hui des séries comme *The Walking Dead*[49], qui n'en finit pas de battre des records d'audience et a même été adaptée en BD.

Comment expliquer un tel succès ? Peut-être est-ce rassurant d'imaginer un « mort-vivant », un oxymore qui permet de combattre par l'imagination le concept même de la mort. Dans ces œuvres, parfois, les morts-vivants sont sauvés, c'est ce cas dans le film *Je suis une légende* où le personnage principal incarné par Will Smith trouve un remède après de multiples expériences, mettant sa vie en danger pour sauver ceux qui n'en n'ont plus. Il y a donc une fin heureuse pour les morts, la roue s'inverse et les morts redeviennent vivants. Le succès peut aussi s'expliquer à travers l'idée de survivants de la mort, les personnages survivent dans un milieu hostile où le danger principal reste les hommes eux-mêmes. Le lecteur attend de savoir jusqu'où le personnage va-t-il pouvoir survivre. C'est aussi cette attente de la mort, mais aussi la mort des personnages périphériques qui relance l'intrigue en permanence. C'est souvent amplifié par la mort d'un enfant ou d'un animal. Dans je suis une légende les deux sont présents : la mort de la petite fille du personnage principal, puis au milieu du récit, la mort de son chien avec qui il avait tissé des liens profonds. La mort nous tient donc en haleine, c'est elle qui crée la profondeur des personnages et le suspense de l'intrigue.

II-1.4.3. Une maladie pour exterminer l'espèce humaine

L'apocalypse est aussi parfois traitée à travers l'extinction de l'espèce humaine au travers des maladies. C'est le cas des récents films *La Planète des singes : les origines*[50] qui donnent un nouvel aspect du roman mondialement connu de Pierre Boulle : *La Planète des singes*[51]. Cette

[45] Max Brook, *World War Z : An Oral History of the Zombie*, en anglais ed. Crown, 2006 / en français ed. Calmann-Lévy, 2009
[46] Mary Shelley, *The Last man*, Henry Colburn, 1826
[47] Richard Matheson, *Je Suis Une Légende*, Denoël, coll. Présence du futur, Paris, 1955
[48] Réal. Francis Lawrence, Je suis une légende, prod. Original Films et Heyday Films, New York 2007
[49] Création de Frank Darabont et Robert Kirkman, The Walking Dead, diff. Originale depuis le 31 octobre 2010
[50] Rupert Wyatt, *Rise of Planet of Apes* (La Planète des Singes), Twentieth Century Fox, 2011
[51] Pierre Boulle, *La Planète des singes*, Julliard, Paris, 1963

nouvelle saga donne une nouvelle explication sur le retournement de situation qu'a connue la Terre. Cette saga de films, montre que l'homme s'est contaminé lui-même d'une maladie étrange en essayant de trouver un vaccin à la maladie d'Alzheimer. Ce vaccin a été testé sur des primates, les rendant plus intelligents, mais se trouve être un échec total sur les humains. Ce qui est à noter, c'est que dans le roman de *Je suis une Légende*, on apprend que la contamination des humains est due à un bacille, une bactérie. Le film, lui, parle d'un vaccin contre le Cancer. Il est intéressant de voir que pour ces romans et ces films, l'idée est la même : un vaccin pour sauver des hommes, s'avère être ce qui va les tuer. Comme si notre quête pour lutter contre les maladies qui nous font mourir en masse allait jusqu'à nous tuer. La nature, ici d'une autre manière, rappelle à l'humanité qu'elle ne peut pas lutter. Les nouvelles inventions, les moyens de transport et notre mode de vie se retournent contre nous en facilitant la propagation de ces virus mortels.

Sur Netflix, le film *Bird Box*[52], qui est inspiré du roman homonyme[53], a été vu par plus de 45 027 125 comptes en une semaine et par 80 millions vingt-et-un jours après sa sortie sur l'application. Une mystérieuse force, un virus présent dans l'air, décime la population mondiale. Lorsque les personnages gardent les yeux ouverts à l'extérieur, une envie incontrôlable de se suicider les envahit. Mais ce pas le cas des sociopathes qui eux ne sont pas touchés par ce fléau. Pour survivre il va falloir que l'héroïne Malorie Hayes se bande les yeux et protège ceux qu'elle peut protéger. Notamment deux enfants. Cette maladie nous oblige à nous priver du sens le plus rassurant : la vue. Nous renvoyant à notre peur d'enfant. Il semble que ceux qui regardent, voient la mort en face qui leur montre leurs plus grandes peurs. La folie y est décrite elle aussi. Le personnage de Gary, qui lui regarde dehors sans se suicider, montre que la folie est un rempart à ces morts violentes, peut-être que seuls ceux qui ont peur de la mort meurt véritablement. Notre propre peur nous tue. Enigmatiques sur les origines de ce virus, le roman et le film ne donnent pas de véritable réponse. C'est pourquoi on trouve de nombreuses théories sur internet. Pour beaucoup, ce virus est propagé à travers l'ensemble des ondes qui nous entourent. La technologie étant à nouveau responsable de l'extinction des hommes.

Il semble que quoi qu'il arrive, l'homme s'autoflagelle en se nommant lui-même responsable de la fin du monde, soit par sa technologie qui tente de lutter contre la mort, soit par sa mégalomanie à vouloir contrôler la nature.

---

[52] Susanne Bier, *Bird Box*, Netflix, 2018
[53] Josh Malerman, *Bird Box*, Harper Voyager, Royaume uni, 2014

II-1.5. Une passion pour ceux qui donnent la mort

Il existe une réelle fascination pour les humains qui sont capables de donner la mort. Dans la culture, il est clair que cette fascination prend une place importante. Les histoires de meurtres, d'enquêtes, de traques de tueurs en série ont toujours un franc succès. Nous aimons l'excitation que cela provoque dans nos lectures, le frisson, l'angoisse. Au-delà des romans ou des films policiers où l'on traque le méchant pour l'arrêter, il existe aussi de nombreux romans qui jouent avec notre attrait inexplicable pour ces personnes. C'est le cas de la série *Dexter*[54] (elle aussi inspirée d'un roman[55]) où l'on suit la vie du personnage principal qui est un spécialiste des projections de sang pour le FBI, mais qui est aussi, accessoirement, un tueur en série. Un sociopathe pour qui les émotions sont toutes artificielles. Mais c'est un tueur « gentil », qui ne se débarrasse que des autres tueurs en série. La série parvient à nous faire ressentir de la pitié pour cet homme qui essaye de faire de ses pulsions un outil pour un monde meilleur. On en vient à l'aimer, frémissant avec lui à chaque seconde pour espérer qu'il ne se fasse pas prendre. Certains serial killers ne possèdent pas cet aspect de héros, mais ont eux aussi un rôle inversé comparé au roman policier classique. C'est le cas du personnage principal du roman de Paul Cleave, *Un Employé Modèle*[56]. Joe Middleton est en apparence un jeune homme simplet, il est homme de ménage dans un commissariat de police, ce qui lui permet d'être au centre des enquêtes de la ville. Tout le monde le considère comme un homme intellectuellement retardé, les policiers n'hésitent donc pas à laisser trainer des dossiers. Notre homme peut donc s'adonner à son passe-temps préféré : le meurtre. Jusqu'au jour où il se rend compte que dans le dossier concernant ses activités il y a un meurtre qui n'est pas le sien. C'est donc lui qui va mener l'enquête sur cet usurpateur. Le lecteur n'a pas de compassion pour cet homme. Il est fourbe, et s'attaque aux jeunes femmes avec une violence intolérable. Mais la mort va devenir un jeu d'égos, à qui fait cela le mieux. Le succès de ce roman est dû à l'ironie tragique : le lecteur sait que Joe est le coupable et observe les policiers faire des erreurs monumentales.

Souvent, nous aimons aussi entrer dans la tête des tueurs, voulant comprendre comment des hommes et des femmes peuvent arriver à des actes invraisemblables. C'est ce qui fait le succès de série de profilage comme *Esprit criminel*[57], ou encore *Mindhunter*[58]. De la même façon que les classiques du roman ou du film policier, nous suivons les enquêteurs mais en nous mettant

[54] James Manos Jr., Prod. John Goldwyn, *Dexter*, Showtime, diff. Originale de 2006 à 2013
[55] Jeff Lindsay, *Darkly Dreaming Dexter* (*Ce cher Dexter* en français), Doubleday, New-York, 2004
[56] Paul Cleave, *Un employé Modèle*, Ed. France loisirs, 2009
[57] Jeff Davis, *Esprit Criminel*, début diff. 2005
[58] Joe Penhall, prod. David Fincher et Charlize Theron, *Mindhunter*, Netflix, USA, 2017- en production

à la place du tueur pour mieux l'appréhender. Ce n'est plus une intrigue manichéenne mais le désir de voir plus loin, de comprendre comment le cerveau humain peut en arriver là. Comment cette soif de donner la mort peut-elle se développer ? Celle-ci apparait comme un phénomène de foire, que l'on veut voir de près. Elle nous met mal à l'aise mais c'est ce que nous aimons.
Encore plus haletant, le lecteur aime lorsque la mort s'invite, à travers un tueur qui s'infiltre à l'intérieur même d'un lieu sécurisé, comme si les tueurs étaient toujours là où on ne s'y attend pas. Se servant ainsi de ce que l'on entend très souvent aux informations : « Il était très gentil et sans histoire, vraiment… on ne s'est jamais douté de quoi que ce soit. » C'est ce qu'utilise la série de Netflix, *You*, qui nous fait vivre le coup de foudre de Joe, un jeune homme banal, qui va s'avérer être un tueur et un psychopathe, utilisant les réseaux sociaux pour approcher la jeune femme sur laquelle il a jeté son dévolu. Créant à nouveau une catharsis sur l'étalage de nos vies et de nos informations personnelles sur internet. C'est le cas également de thrillers comme *Défendre Jacob*[59] de William Landay. Un procureur tente de défendre son fils qu'il pense accusé à tort, mais celui-ci se trouve être un sociopathe, ne ressentant aucune émotion. Personne n'a rien vu. La nouvelle de Stephen King s'appuie sur le même modèle. Intitulée *Bon Ménage*[60], elle est adaptée au cinéma en 2017 avec comme titre : *un couple modèle*[61]. Un couple vit le parfait amour depuis plus de trente ans, et semble avoir la vie dont tout le monde rêve. Mais un jour, alors que son mari est en voyage d'affaire, Joan va découvrir dans le garage, une boîte contenant les cartes d'identités de nombreuses femmes dont on a retrouvé le corps : son mari est un serial killer. *Un employé modèle, Un Couple Modèle* ; Il semble que ceux qui réussissent dans leur vie sentimentale et professionnelle soient souvent assimilés à quelque chose de louche. C'est ce qui les rend excitants. On aime trouver des failles à ceux qui semblent parfaits, c'est la jalousie qui parle. On aime imaginer en eux les pires vices, les pires atrocités. Le plaisir de donner la mort en fait partie.
La pulsion incompréhensible de certains qui nous met profondément mal à l'aise est un parti pris qui fonctionne parfaitement, elle maintient le lecteur / spectateur en haleine. Parfois même cette fascination est utilisée pour créer des anti-héros, les rendant attachants, plus humains. Il arrive aussi que cette utilisation du thème de la mort soit une recherche du frisson, de la peur, comme si les tueurs pouvaient être au plus près de nous sans que nous ne nous en rendions compte.

---

[59]William Landay, *Défendre Jacob*, M.Lafon, 2012
[60] Stephen King, « Bon ménage » (titre original : « A good marriage »), Dans le reccueil : *Nuits noires, étoiles mortes*, Albin Michel, 2010
[61] Réal. Peter Askin, Scénario de Stephen King, *Un Couple Modèle*, Reno Production, 2014

II-1.6. Esprit es-tu là ?

Il est difficile pour l'être humain de considérer qu'après la mort il n'y a rien. C'est sûrement pour cette raison, que l'on tente des hypothèses sur la manière dont nous continuons à vivre dans l'au-delà. Les fantômes et les esprits dans la culture sont traités avec des axes différents.

II-1.6.1. Les Fantômes pour terroriser

Les fantômes sont utilisés dans les films ou les romans d'épouvante. On aime à penser que notre esprit ne disparait pas, qu'il continue à flotter, à vivre, à errer dans notre monde. Mais cette idée est anxiogène pour les vivants, nous ne les voyons pas. Cette idée est donc reprise dans les films et les romans d'épouvante. C'est le cas notamment de la célèbre série de film d'horreur *Paranormal activity*[62]. Un couple suspecte leur maison d'être hantée. Pour en avoir le cœur net, ils décident de placer dans leur foyer des caméras, afin de vérifier et de se rassurer. Or les caméras montrent qu'il y a véritablement des bruits étranges, des objets qui se déplacent etc. Or au fil de l'intrigue, nous apprenons que c'est la jeune femme qui semble être hantée depuis qu'elle est enfant. L'esprit devient de plus en plus violent, rugissant, il se met à murmurer, à crier, à hurler. Il se met également à apparaitre physiquement, une ombre traine la jeune femme au sol. Au point que cet esprit prend possession de son corps. On retrouve souvent cette idée que l'horreur que peut exercer l'homme est souvent expliquée par l'idée que certains sont possédés, ils perdent le contrôle d'eux-mêmes. C'est cette conception de la mort comme un véritable danger pour ceux qui sont vivants, qui exerce cette peur sur le lecteur et le spectateur. L'idée que l'on ne peut rien faire contre ces esprits. La mort prend une forme inquiétante, révélant en nous nos pires peurs, faisant ce qu'elle veut de notre vie. Cette peur est agrémentée par la technique de montage : c'est un « found footage », c'est-à-dire que le film est faussement présenté comme un montage d'enregistrements documentaires, pour un effet plus réaliste.

[62] Oren Peli, Paranormal activity, Paramount Pictures et Dreamworks Pictures, USA, 2009

II-1.6.2. Mon fantôme d'amour[63]

Les esprits représentent aussi parfois, la possibilité d'une deuxième chance, ou du moins de la possibilité de continuer ce qu'on aurait aimé vivre encore. Comme une quête inachevée. C'est le cas d'œuvres comme le célèbre film *Ghost*[64]. Sam et Molly vivent le parfait amour jusqu'au jour où Sam est tué sous les yeux de sa compagne. Le jeune homme devient alors un esprit égaré, incapable de communiquer avec les vivants (mis à part un médium). Pour « être en paix », Sam va devoir enquêter sur sa mort et protéger Molly.

Dans un même registre, mais plus classique, on retrouve le film *L'aventure de Madame Mui*r de Joseph L. Mankiewicz, sorti en 1947. Une jeune veuve est retirée en bord de mer pour y vivre son deuil. Elle y vit une relation platonique et pleine de tendresse avec le fantôme d'un marin. Les morts offrant la possibilité d'une vision différente sur notre propre vie.

Il semble que ces histoires d'amour, évoquent une peur du problème de timing, dans le sens où l'on craint de ne pas exploiter le Carpe Diem, ne profitant pas assez de l'amour entre les vivants. Séparés par la mort. Des Roméo et Juliette flottants, créant une deuxième chance pour l'amour. Parfois, l'esprit continue de vivre, sans pourtant entrer dans les récits surnaturels : *PS : I love you* raconte l'histoire d'un couple idéal. Malheureusement, le jeune homme meurt d'un cancer. Avant de partir, il a mis en place un moyen de vivre encore : il laisse à sa compagne, un parcours organisé avant de décéder, avec un enregistrement vocal. Aidant ainsi l'amour de sa vie, à continuer à vivre, lui permettant d'accompagner son deuil, de manière à sortir de la culpabilité de laisser un être cher, permettant à l'amour de remédier à la séparation que force la mort.

II.1.6.3. Mais en fait il était mort : Twist Final

Nous imaginons difficilement la mort du héros en début d'intrigue, si elle doit apparaitre, c'est à la fin. C'est pour cette raison que parfois, l'auteur nous piège : le héros est mort depuis le début ou s'apprête à le faire. La mort se trouve alors être l'explication aux éléments du récit qui nous paraissaient suspects. C'est une chute spectaculaire qui joue sur un système de manipulation du lecteur ou du spectateur.

C'est le cas du fameux twist final de Sixième Sens. Un twist final, est un retournement de situation, un élément qui (s'il est bien fait) permet au spectateur ou au lecteur de passer à côté de certains indices. C'est une manipulation totale de celui à qui on raconte l'histoire. Dans

[63] Traduction québécoise du titre du film Ghost (Jerry Zucker, *Ghost*, Paramount Pictures, USA, 1990)
[64] Jerry Zucker, *Ghost*, Paramount Pictures, USA, 1990

Sixième sens, nous suivons un pédopsychiatre. Il se prend d'affection et devient obnubilé par l'idée d'aider un jeune garçon qui voit des morts. Mettant visiblement en péril son couple. Sa femme est de plus en plus silencieuse, triste, nostalgique (elle regarde sans cesse la vidéo de leur mariage). Nous apprenons à la fin, qu'en réalité, elle ne lui en veut pas. Elle est triste parce qu'elle est en deuil. Si le petit garçon peut voir le personnage c'est parce que lui aussi est mort. On se rend alors compte que depuis le début, le personnage n'a pas eu de véritable dialogue avec d'autres personnages que le garçon. Même s'ils étaient présents dans la même pièce personne ne le regardait. Le spectateur était trop concentré sur l'histoire du jeune garçon. C'est un parti pris que l'on rencontre également au théâtre. La pièce de Fabrice Melquiot, *Albatros*, nous peint l'histoire de Casper et Tite Pièce, deux enfants de 12 et 10 ans, qui ont l'habitude de se retrouver devant un grand immeuble pour regarder les voitures et les hommes en noir. Casper a toujours voulu devenir quelqu'un. D'ailleurs cela vient de son père qui voulait l'appeler Jean-Tarzan, pour qu'il soit à la fois normal et exceptionnel. Un jour, alors qu'ils ont bien besoin de magie dans leur vie, Casper décide de frotter ses coudes : espérant faire apparaître le génie de l'huile de coude. Et cela fonctionne ! Le génie explique à Casper que la fin du monde approche, qu'il a trois jours pour choisir les sept personnes qui vont être épargnées pour repeupler le monde après un déluge apocalyptique. Le jeune garçon va donc se lancer dans cette quête, rencontrant différentes personnes. Il va alors se demander s'il faut sauver ses parents et ceux de Tite pièce… même s'ils sont violents et qu'ils les délaissent ce sont quand même leurs parents… et puis qui est-il lui pour dire qui mérite ou non de vivre ? C'est pour cette raison que Casper va dire au génie qu'il refuse de choisir.

« Pas possible, j'ai pas le droit de dire celui-là plutôt qu'un autre, c'est pas mon métier, j'suis qu'un gosse. Tant pis pour le déluge, on mourra tous, tant pis tu te débrouilles.[65] *»*

Il a réussi le test. Le test pour gagner sa place pour devenir quelqu'un, quelqu'un de bien, dans l'au-delà. Et le spectateur se rend compte que Casper n'a jamais vraiment communiqué avec Tite Pièce… elle parlait à côté. Elle ne faisait pas exprès de lui répondre, c'est comme ça les gens qui s'aiment parfois. Le jeune garçon est mort, renversé par une voiture en traversant la rue pour rejoindre Tite Pièce sur les marches.

> *« CASPER : Je suis mort ?*
>
> *LE GENIE DE L'HUILE DE COUDE : Oui. Depuis le début.*
>
> *CASPER : Mais je me sens tout vivant moi.*
>
> *LE GENIE DE L'HUILE DE COUDE : Ça prend du temps pour s'habituer.*

[65] Fabrice Melquiot, *Abatros*, L'Arche, Paris, 2002, p.80

Au début c'est souvent comme ça, on a du mal à accepter.

CASPER : Et comment je suis mort d'abord ?

LE GENIE DE L'HUILE DE COUDE : En traversant au carrefour, tu allais rejoindre la petite, là sur les escaliers, et tu avais l'air content de la voir, et tu as couru, et c'est une voiture noire, très vite elle arrivait, là au carrefour, une voiture noire qui t'a touché, quand tu traversais vers elle la petite. Et elle a crié. Et tu as dit : Tite Pièce, mon amour.

CASPER : N'importe quoi, je l'aime pas ![66] *»*

Le dénouement de cette pièce ne fait pas dans le mélodrame, l'innocence des enfants vient apporter un sourire sur nos visages de spectateurs, malgré la situation. Les réflexes d'enfants prennent davantage de place, Casper vient d'apprendre qu'il est mort et ce qui l'inquiète le plus c'est qu'on puisse croire qu'il est amoureux.

La mort vient balayer cet univers fantastique, peuplé de rêve et d'amour entre deux enfants que la vie n'a pas épargnés**. Elle vient donner une réalité écrasante à un monde enfantin**. Les enfants aussi meurt. C'est un twist final, qui augmente d'autant plus l'émotion contenue au fur et à mesure de l'intrigue. Même les enfants, même l'amour ne peuvent rien contre la mort. Mais Casper à quand même réussi le test, il est devenu quelqu'un :

« LE GENIE DE L'HUILE DE COUDE : Tu voulais devenir quelqu'un. Tu es devenu quelqu'un. Quelqu'un de bien.

CASPER : Le jour où je meurs, c'est malin.

LE GENIE DE L'HUILE DE COUDE : Tu aurais pu me dire que le déluge c'était pas ta tasse de thé. Mais non. Tu y as cru, Casper. Et pour devenir quelqu'un il faut y croire, et ne pas dire sans réfléchir : c'est pas ma tasse de thé. Tu n'as pas été trop vite en besogne et pour devenir quelqu'un de bien il faut prendre son temps. Tu as compris que n'importe qui a le droit d'échapper au déluge à condition que n'importe qui fasse son maximum pour devenir quelqu'un de bien, et pour devenir quelqu'un de bien il faut de la jugeote et comprendre que n'importe qui peut devenir quelqu'un de bien à condition que n'importe qui…

CASPER : Ouais bon ça va j'ai compris, je suis un mec bien, on va pas en faire un flan ![67] *»*

Cette pièce de théâtre montre que la mort ne sépare pas vraiment les gens qui s'aiment, Tite pièce peut sentir la présence de Casper, il reste dans son cœur. Il faut croire que c'est cette image qui nous rassure. Elle est d'ailleurs très récurrente lorsque l'on parle de la mort. On aime à savoir que les gens que l'on aime ne nous oublient pas, que l'amour vainc à sa manière une

[66] Ibid, p.84
[67] Ibid, p.86

séparation douloureuse. La morale de cette pièce est très forte et pleine de sens :

> *« CASPER : Tite Pièce. Bon beh tu le sais. Je suis mort. C'est idiot. J'ai pas fait attention en traversant il paraît. Paraît que t'étais au courant, je savais pas. Vrai que les morts communiquent mal aux vivants : sinon la vie on saurait quoi en faire.*[68] *»*

Il semble alors, que ce Twist final serve d'électrochoc pour que le spectateur prenne tout à coup conscience qu'il faut profiter de la vie. Une morale donnée à travers un enfant, qui lui l'a comprise.

Il arrive aussi que le personnage seul, soit au courant de sa mort prochaine, ne mettant pas le spectateur dans la confidence, c'est le cas de l'intrigue du film *Sept Vies*[69],qui nous paraît incompréhensible, on ne sait pas qui est cet homme, pourquoi il rencontre ces personnes, pourquoi il insulte un mal-voyant etc. On comprend seulement à la fin qu'il testait des hommes et des femmes afin de savoir si se sont de bonnes personnes car il compte leur donner chacun de ses organes, une fois qu'il se sera suicidé. La mort apparait comme quelque chose que l'on doit préparer, le personnage veut racheter les erreurs de son passé. La mort intervient comme un sacrifice, une vie donnée pour en améliorer pleins d'autres.

II-1.7. Lutte contre le temps

Certaines œuvres tentent de lutter contre la mort à travers une lutte contre le temps. Savoir que chaque seconde qui passe est une seconde de plus qui nous rapproche de la mort est un fait extrêmement anxiogène. Pour rompre cela, certains artistes imaginent des œuvres où certains peuvent contrer ce temps linéaire. C'est le cas du bestseller de Guillaume Musso : *Je reviens te chercher*[70]. Guillaume Musso est, de loin, l'auteur qui a le plus vendu en 2018. Depuis quelques années, ses œuvres sont des incontournables, elles ont un tel succès qu'elles ne peuvent pas ne pas être traitées, malgré ce que défendent les accusateurs de populisme : c'est la littérature d'aujourd'hui. Le synopsis de l'éditeur nous dit : « Il leur reste 24 heures pour tout changer. Mais l'amour peut-il vaincre la mort ? » Sans suspense, la réponse est non. Ethan va revivre la même journée pour lutter contre sa mort et comprendre qui l'a tué et pourquoi. Le roman est divisé en trois chapitres : Fuir, combattre, comprendre.

Ce fantasme, de pouvoir revivre une même journée plusieurs fois pour rattraper ses erreurs, est

---

[68] Ibid, p.87
[69] Gabriele Muccino, *Sept vies*, Sony Pictures Releasing, 2008
[70] Guillaume Musso, *Je reviens te chercher*, Pocket, 2011

très répandu : on le retrouve dans de nombreuses œuvres comme le film de 2017, *Befor I Fall*[71](Le dernier jour de ma vie) inspiré du roman de Lauren Olivier[72], où une adolescente va avoir une deuxième chance, et même sept chances : elle aura en tout sept possibilités de démêler le mystère qui entoure sa mort. Elle va comprendre qu'elle doit être une meilleure personne, et que peut-être, elle s'est trompée sur plein d'éléments de sa vie : la mort est ce qui va la faire prendre conscience de ce qu'est la vie. Elle revit la journée de sa mort jusqu'à réparer ses erreurs et pouvoir quitter cet enfer circulaire.

Les regrets, la culpabilité, sont autant de chances que l'être humain aimerait pouvoir remédier, retourner en arrière est l'un des rêves les plus attractifs. L'imaginaire peut rendre compte de cela, et laisser aux humains une chance de se débarrasser de leurs remords.

Même si tous ces personnages ont des deuxièmes chances, ils n'ont pas la possibilité de contrer la mort. Ils vont améliorer le sens de leur vie, mais ils vont quand même mourir.

Même *l'Etrange Histoire de Benjamin Button*[73] ne permet pas au personnage d'envisager l'immortalité. Il contre la linéarité en inversant celle-ci, il nait vieux et meurt nouveau-né, mais il n'échappe pas à la finalité de la vie. Pourtant, la maîtrise du temps et de la mort irrémédiable est remise en question. Ce qui effraie dans la mort, c'est aussi l'impression de ne pas avoir assez vécu, ou de ne pas pouvoir rattraper les erreurs que nous avons fait. Nous le voyons concernant les personnes qui meurent de maladie lente, souvent ils se réconcilient avec des proches. Mais qu'en est-il quand la mort est violente, et qu'en une seconde l'ensemble de vos remords et de vos regrets deviennent définitifs ? C'est pour cette raison que revenir dans le temps est l'un des grands fantasmes de l'humanité.

II-1.8. « Ajouter de la vie aux jours quand on ne peut plus ajouter de jours à la vie.[74] »

A l'image du roman et du film *Nos Etoiles Contraires*[75], les histoires sur la maladie, et la vie condamnée ont un immense succès. Pendant sept semaines consécutives, le roman a été en tête de la New York Time Bestseller list. Hazel, 16ans, est atteinte d'un cancer. Même si le

---

[71] Ry Russo-Young, *Befor I fall*, Awesomeness Films et Jon Shestack production, Netflix, 2017
[72] Lauren olivier, *Befor I fall*, Hachette Jeunesse, 2018
[73] David Fincher, sénario d'Eric Roth, Robin Swicord, *The Curious Case of Benjamin Button*, The Kennedy/Marchall Company, 2008
[74] Citation du docteur Jean Bernad, spécialiste d'hématologie et de cancérologie, citation rapportée par Anne-Dauphine dans son œuvre autobiographique Deux petits pas sur le sable mouillé, et dans l'interview donnée à l'association ELA le 5 avril 2012, sur leur site ela-asso.com
[75] John Green, *The Fault in our stars*, Dutton Book, 2012 / John Green, *Nos étoiles contraires*, trad. Catherine Gibert, Nathan Jeunesse, 2013

traitement semble ralentir l'échéance, elle se sait condamnée. Poussée par ses parents, elle rejoint un groupe de soutien de jeunes malades. Parmi eux, Augustus, qui est en rémission. Entre les deux adolescents, l'alchimie est immédiate. D'après les critiques, ce qui fait le succès de ce roman, c'est sa manière de parler de la mort. Hazel se pose des questions sur le temps qui lui reste, se demandant si cela vaut le coup de tomber amoureuse. Elle est réticente au début de leur histoire, tiraillée entre l'envie de vivre ce qu'il y a vivre et la peur de s'investir dans une relation qui rendra tout le monde malheureux. Augustus fait une brusque rechute. Mais sa philosophie de vie est une bouffée d'oxygène pour la jeune fille, il organise même son enterrement de son vivant, pour être sûr d'y assister. La mort est présente tout le long du roman, mais ce n'est pas seulement un florilège de violons, l'humour et l'amour donnent un élan de vie. Ces jeunes qui ont encore tout à vivre sont condamnés à ne pas vivre leur vie et à mourir à l'aube de leur première histoire d'amour. Des Roméo et Juliette du Cancer. C'est un roman plein d'espoir qui permet au lecteur de s'attacher à ces personnages, à l'espoir qu'ils véhiculent, sans pour autant se voiler la face quant à l'issue de leur sort. Les personnages ne sont pas réduits à leurs maladies, et c'est ce qui fait leur richesse. Loin du mélodrame, ce roman est très réaliste. C'est ce qui plait au lecteur, rappelant qu'il faut vivre tout ce que l'on a à vivre, pour ne rien regretter.

Sur les trente dernières années, en France, le taux de cancer a doublé. Comme dans beaucoup d'autres pays, c'est la première cause de mortalité. C'est aussi pour cela que nous nous attachons à ces personnages, nous renvoyant à des proches malades et à l'image insupportable de ces enfants déjà condamnés. C'est l'idée que l'on retrouve dans l'œuvre de Hollis Seamon, intitulée *Dieu me déteste*[76] un roman écrit à la première personne qui nous raconte le quotidien des enfants aux soins palliatifs de la ville de New-York. Le ton est humoristique, mais aussi terriblement terre à terre sur la fatalité qui pèse sur ce personnage principal et ses camarades qui tentent de vivre leur enfance et leur adolescence à leurs façons, comme ils peuvent.

Les récits autobiographiques de parents d'enfants malades sont aussi dans le top des ventes. Récemment, le roman autobiographique d'Anne-Dauphine Julliard, *Deux petits pas sur le sable mouillé*[77], raconte l'histoire de ce couple qui apprend soudainement que la démarche curieuse de leur fille observée sur la plage, est due à une maladie incurable. La petite fille de deux ans est condamnée, il ne lui reste que quelques mois à vivre. Ces parents vont décider de l'accompagner, et de l'aimer jusqu'au bout :

[76] Hollis Seamon, *Dieu me déteste*, S.N. Editions Anne Carrière La belle collère, Paris, 2014
[77] Anne-Dauphine Julliand, *Deux petits pas sur le sable mouillé*, Les Arènes, 2011

« Ajouter de la vie aux jours quand on ne peut plus ajouter de jours à la vie.[78] »

Ils perdent quelques années plus tard, leur seconde fille de la même maladie. Malgré le récit inconcevable de cette famille, qui nous prend aux tripes, d'autant plus que l'on sort de la fiction ; Le rire et les joies ne sont pas exclus de ce roman. On y retrouve une soif de vivre et une acceptation très difficile de la mort, mais qui va être contrée par le désir d'être fort pour faire vivre à ces enfants la meilleure vie possible. Menacés sans cesse par la mort, ils vont en faire un élan pour vivre encore plus fort. Ces messages d'espoir émeuvent les lecteurs, se rappelant à notre propre finalité, nous prenons exemple. Peut-être aussi y a-t-il un aspect malsain mais humain : voir la vie tragique des autres, la maladie, la condamnation, révèlent les chances dont nous disposons dans notre vie. Nous soulageant de ne pas être dans la même situation. C'est un souffle qui nous donne envie de relativiser nos petits problèmes. Cette vision de la mort est donc celle du Carpe Diem, donnant encore plus de vie à la vie, prenant tout ce qu'il y a à prendre. Contrairement à la mort imminente et violente, la maladie est une mort lente où l'on peut réfléchir au sens de la vie, au sens de notre vie. Elle nous oblige à nous retourner vers le passé, pour voir ce qu'il en est, les regrets n'y ont pas leur place. Le lecteur se dit qu'il ne veut pas, au moment où lui aussi, va voir sa vie défiler devant ses yeux, avoir des regrets. C'est donc une lecture cathartique qui sert à faire mieux vivre les vivants.

II-1.9. Game Over

II-1.9.1. Les jeux vidéo de type aventure

Malgré le tabou qui persiste dans notre société, il semble pourtant que la mort dans la fiction n'a jamais été aussi présente. C'est un sujet qui est attendu par les consommateurs. Il semble que pour combattre sa peur de la mort, l'Homme utilise l'imaginaire. En effet le jeu vidéo, est un support très intéressant pour illustrer ce phénomène. Dans les jeux vidéo classiques, le joueur redoute le Game over qui signifie la « mort » du personnage ou encore la fin de la partie. Mais le joueur peut contrer cela grâce à la sauvegarde effectuée avant ce game over. Il reprend ainsi avant le passage difficile du jeu pour le recommencer indéfiniment jusqu'à la réussite. Certains jeux, eux, penchent vers un héros à plusieurs vies, la mort définitive (le

[78] Citation du docteur Jean Bernad, spécialiste d'hématologie et de cancérologie, citation rapportée par Anne-Dauphine dans son œuvre autobiographique *Deux petits pas sur le sable mouillé*, et dans l'interview donnée à l'association ELA le 5 avril 2012, sur leur site ela-asso.com

recommencement du niveau par exemple) n'intervenant qu'une fois toutes ces vies terminées. La mort est donc, dans ces jeux, une menace latente, elle peut opérer à tout moment, rendant le jeu excitant, mais tempérée car elle donne la possibilité de recommencer. Cette gestion de la mort dans le jeu permet aux joueurs de prendre des risques inconsidérés, sans trop réfléchir. Ils savent très bien que le risque fatal pour leur personnage est inexistant. Ce qui est à mettre en lien avec le réel, c'est les trois pôles identitaires que le joueur de jeux vidéo mobilise :

« Son identité sociale continue et permanente, qu'il mobilise dans toute pratique.

- Son identité de joueur : il est individu-joueur qui mobilise tous ses habitus de joueur, sa maîtrise du jeu, du personnage, de l'univers etc.
- Son identité dans le jeu : il est l'individu héros. »

Tout comme au cinéma, ou dans la littérature, le jeu vidéo fonctionne sur un système d'identification de l'individu dans son personnage. L'incarnation d'un personnage peut avoir une fonction cathartique.

Elle peut permettre par le biais du Cogito, de dominer ses propres craintes.

L'idée de maîtrise du temps semble aussi être un thème récurrent dans l'univers du jeu vidéo, le temps de jeu en lui-même déconnecte le joueur de cette notion. Il existe des jeux qui permettent de changer ce paramètre temporel. En gardant, par exemple, l'organisation cyclique d'une journée mais en la rendant plus courte, changeant les heures en minutes par exemple, ou encore en permettant au joueur de jouer le jour ou la nuit à son bon vouloir. Tout est fait pour que le joueur détourne sa vision du temps dans le monde réel. Une manière d'échapper à son impact. En effet les personnages incarnés par les joueurs, souvent, ne vieillissent pas. Même si des années passent entre les jeux et les aventures il semble que les héros soient bloqués dans un espace-temps qui leur est propre. C'est le cas de personnages classiques du jeu vidéo. Dans Assassin's Creed le joueur, dans chaque jeu de la série, voyage dans le temps grâce à l'Animus, une machine permettant de lire la mémoire génétique d'un sujet. Il peut ainsi, vivre la vie et l'époque de chacun de ses ancêtres fictifs et ce, à des époques différentes. Par le biais de l'imaginaire, l'homme ne fait que créer des mondes où il vainc la mort, il contre également le temps et traverse les différentes époques. C'est un fantasme humain qui est à mettre en lien avec la peur de la mort : maîtriser le temps, c'est maîtriser la mort.

Il semble que les jeux vidéo épousent les codes et les symbolisations de la mort, on y retrouve très souvent la thématique des enfers, les jeux d'aventure mettent souvent en scène des quêtes souterraines, avec des corbeaux, des lieux très sombres, des tombes etc. Les lieux mêmes des quêtes invitent la mort comme ingrédient excitant au jeu. Permettant le suspense, la peur parfois, et surtout l'envie d'évoluer dans cet environnement inquiétant sans craindre personnellement

pour sa vie mais en pouvant quand même avoir un impact sur la narration (c'est le cas des jeux textuels tels que Assassin's Creed, ou les dialogues sont à choix multiples pour créer une personnalité proche du joueur et interférer sur l'histoire). Pour cela, les concepteurs de jeux s'appuient sur des codes d'illustrations appartenant à la culture commune et au référentiel commun. Ils jouent alors avec la fonction inconsciente du jeu vidéo, c'est-à-dire contrer la mort grâce à l'imaginaire, avec comme outils des éléments culturels nous rappelant sans cesse à celle-ci. Créant une excitation, mais aussi une euphémisation de ces codes effrayants par l'immortalité de ces héros.

II.1.9.2. Les jeux de réalité augmentée : expérience de Mel Slater

Le jeu vidéo est un marché en permanente évolution, à l'image de la technologie qui la sert. Les concepteurs veulent tendre à l'incarnation et l'identification totale du personnage créé. C'est ainsi que sont apparus les jeux de réalité augmentée. Permettant tout d'abord d'avoir l'impression, à travers un casque, de faire des montagnes russes, ou encore de nourrir des dinosaures. Mais très vite, il semble que la mort est apparue comme un thème que l'on a envie de vivre virtuellement. Incarnant soi-même le personnage à travers une expérience par ses propres yeux, sans le biais de la manette de jeu. L'expérience avait été touchée du doigt auparavant, avec la création des FPS (Firt Personnal Shooter) en 1973. Des jeux à succès comme *Doom*, dès 1993, utilisaient cette technique pour accentuer l'immersion du joueur, même en gardant une manette. Lorsque le personnage de *Doom* meurt, l'écran se tâche de sang. Dans les jeux à réalité augmentée, le chercheur espagnol Mel Slater a voulu aller plus loin que cette simulation. La rendre plus « réelle », dans le but de rendre la mort moins effrayante dans la vraie vie. Il a donc utilisé un casque de réalité virtuelle Oculus Rift mais aussi un ensemble d'appareils créant des vibrations à des endroits stratégiques du corps. Ne sachant pas ce qu'il advient réellement comme sensation lors de la mort, il s'est appuyé sur les témoignages de personnes ayant vécu des expériences de mort imminente (un arrêt du cœur assez long avant la réanimation).

> *« Un grand nombre de personnes ayant été déclarées mortes cliniquement racontent avoir senti qu'elles sortaient de leur corps et flotter au-dessus de leur enveloppe charnelle comme s'ils étaient des observateurs de la scène qui se déroulait sous leurs yeux. […] Les témoins d'une telle expérience racontent ensuite avoir vu leur vie défiler sous leurs yeux comme un film en accéléré et revoir des scènes de leur passé. Ils étaient ensuite projetés dans un tunnel de lumière blanche où règne un profond sentiment d'amour, de paix et de bien-être. Ils rencontraient alors des êtres chers disparus qui étaient*

dans une sorte de halo lumineux et semblaient resplendissants et plein d'amour. Cependant l'expérience s'arrêtait là puisque brusquement ils avaient le sentiment de revenir brutalement dans leur corps réanimé. Cette expérience, vécue par de très nombreuses personnes sur toute la planète et ayant des religions totalement différentes, est toujours similaire et appelée expérience de mort imminente ou NDE. »

A travers cette expérience, il semble que l'homme utilise des avancées technologiques pour pouvoir répondre aux questions qu'il se pose, mais aussi pour rendre moins effrayant ce moment tant redouté, parce qu'il saura ce qui l'attend. La conclusion de cette expérience est que les personnes ayant vécu cette simulation estiment avoir moins peur de la mort.

Le jeu vidéo est une illustration de la force de la mort dans les univers fictionnels créés par l'homme. Mais ce n'est pas la seule. Ce phénomène est à observer dans l'ensemble des créations artistiques qui peignent un univers fictionnel. Mais qu'en est-il de la culture pour les enfants ? Que fait l'adulte de ce thème quand il le destine aux plus jeunes ?

II-2 Une culture de la mort pour les petits

Lors de mes recherches, j'ai été frappée par le nombre incroyable d'œuvres de littérature de jeunesse qui parlent de la mort. Je me suis alors demandée pourquoi un sujet si tabou dans notre société peut-il être aussi présent dans la littérature pour la jeunesse. Justement. Justement parce que c'est un tabou, Il semble que nous ayons besoin de support pour l'aider. Une manière de faire dire à sa place. Les albums pour la jeunesse semblent être un lien entre le monde des adultes et celui des enfants. Une manière de mettre son affect de côté pour expliquer les choses comme elles sont. Ce n'est pas grave de ne pas savoir nous-même… La mort est un sujet où les adultes sont aussi perdus que les enfants le tout est de pouvoir créer une relation d'écoute, de confiance et de dialogue. C'est ce que cherche à créer les albums de jeunesse sur ce sujet. Une façon d'ouvrir une porte vers ce dialogue. D'amorcer un pas vers cela.
Dans la vie de tous les jours, il semble que les albums de littérature pour la jeunesse qui ont des titres composés du mot « mort » ne séduisent pas les acheteurs. En dehors de l'école, les albums qui traitent de ce sujet ne s'offrent pas aux anniversaires. Cela jetterait un malaise… Peut-être est-ce pour cette raison que le mot n'apparait pas souvent, on le camoufle pour que les préjugés ne nuisent pas à la vente du livre.

Certains albums de jeunesse cachent un message pour les adultes concernant la manière dont

on doit parler à un enfant. D'après les psychologues, il faut éviter les non-dits et les maladresses édulcorantes, qui ont des conséquences néfastes pour les enfants. Pourtant, il ne faut pas ne pas en parler ou considérer que les enfants ne comprendront pas. Il ne faut pas les laisser dans le flou sans même décrire ce que nous même nous ressentons, mais surtout que c'est tout bonnement normal de ressentir cela. C'est ce que nous dit l'album *Il faut le dire aux abeilles*[79], qui semble mettre en garde les adultes. Il n'y a pas d'illustrations, seulement des photographies de Nicolette Humbert et le texte de Sylvie Neeman. La métaphore des abeilles pour désigner les enfants et le pronom personnel indéfini « on » pour parler des adultes. Questionnant les émotions de chacun, les rendant normales, légitimes. Explorant les questions pratiques que se posent les adultes : comment le dire et surtout pourquoi le dire. C'est un album qui lève le voile sur le tabou : il évoque la vie qui continue, mais aussi la culpabilité de l'enfant face à cela. C'est un album qui parle de parler de la mort.

Dans les nombreux albums de littérature de jeunesse qui parlent de la mort, on trouve différentes catégories et différentes sous-catégories. Il semble que l'on peut les classer selon la conception de la mort que l'on cherche à travailler chez l'enfant en lien avec la psychologie de celui-ci : Des albums qui traitent de la mort des grands-parents, ceux qui traitent de la mort des parents, ou encore ceux qui traitent de la mort d'enfant ou d'adolescent. On imagine que ces œuvres permettent d'accompagner l'apprentissage de la conceptualisation de la mort, mais aussi permettent d'appréhender des situations imprévues telles que la mort d'un proche ou des questionnements spontanés.

Il semble que contrairement aux représentations de la mort dans la culture des adultes, les albums de littérature de jeunesse aient différentes visées. Une conception réconfortante et poétique et à la fois une conception réaliste.

II-2.1. Une culture réconfortante

Cette culture de la mort pour les petits, semble tendre vers une euphémisation du réel, pour ne pas être anxiogène. L'enjeu est de taille puisque c'est un sujet délicat qui va toucher à l'affect de l'enfant et à son vécu. Une littérature très angoissante pourrait créer un problème de conceptualisation de la mort et développer une peur démesurée, ce qui n'est pas le dessein de ce genre de littérature. Pour cela, il existe plusieurs moyens.

[79] Sylvie Neeman, Nicolette Humbert, *Il faut le dire aux abeilles*, La joie de lire, 2011

II-2.1.1. Personnification et allégorie de la mort

II-2.1.1.1. Une représentation issue de la culture commune

Pour rendre un concept moins angoissant, il est courant de le transformer en quelque chose de palpable, d'inscrit dans le réel. Construire un personnage c'est rendre concret, et surtout donner un responsable. La mort nous angoisse, nous avons besoin de lui donner un corps pour nous mettre sur un pied d'égalité, et de ce fait créer une possibilité de combattre. Mais comment est-elle représentée ? Dans les cultures populaires, depuis l'Antiquité, l'homme représente la mort de manière anthropomorphe. Au Moyen-âge, en occident, la mort est imaginée comme un corps humain momifié ou en décomposition. Au fil du temps, la représentation a évolué vers un squelette, souvent vêtu d'une toge noire avec une capuche, brandissant de sa main gauche, une faux. C'est encore l'image que nous avons gardé du folklore occidental : la Faucheuse, qui est l'une des allégories de la mort. Cette faux, est emprunté à la représentation du titan grec Cronos (ou Chronos ou Kronos) qui est le père des Dieux de l'Olympe. Ayant tué son propre père, Ouranos, le titan craint à son tour un parricide. Pour cela, il décide de dévorer un à un ses enfants. Au sixième enfant, Zeus, son épouse, Rhéa, ne supporte plus les infanticides mégalomanes du titan. Plutôt que d'apporter l'enfant, elle agit en donnant une pierre à la place de celui-ci. Cronos, affaibli, Zeus le frappe violemment au ventre, lui faisant vomir les autres enfants. Vaincu, le titan est exilé par son fils. Il est banni sur Terre en simple mortel et va fonder une communauté agricole. C'est de là que viendrait l'attribut de la faux, qui symbolise les récoltes et de cette manière, les saisons qui rythment l'existence. Une existence que Cronos a voulu maîtriser. Cette Faucheuse est toujours très ancrée dans les représentations communes, elle a été à son apogée dans l'Art de la Renaissance.

La religion s'est elle aussi appropriée cette représentation. Dans l'ensemble des religions abrahamiques, c'est Dieu qui créait l'ange de la mort. Il se nomme Azraël pour le Judaïsme, Malak Al Mawt pour l'Islam et Samaël pour le Christianisme. Il existait aussi d'autres représentation, notamment celle du Paganisme Slave, qui imaginait la mort comme une femme vêtue de blanc, avec dans sa main de jeunes pousses éternelles. Être touché par ces fleurs, plonge les hommes dans un sommeil perpétuel. Cette représentation est restée hermétique au Christianisme durant le Moyen-âge, avant d'être remplacée par la faucheuse à la fin du XVème siècle.

Au Mexique, la mort est représentée par les « Calaveras », un melting-pot entre les influences chrétiennes et les croyances mésoaméricaines. Cette représentation est encore très présente, et actuelle, puisque lors de fêtes comme Halloween, c'est l'un des maquillages les plus réalisés,

c'est aussi le thème principal du dernier film d'animation de Disney Pixar, *Coco*[80]. Les « Calaveras », sont emblématiques du Jour des morts. C'est littéralement un crâne humain (du latin *Calvaria*), ils sont garnis de fleurs et peints avec des couleurs vives. Utilisées comme des formes d'expressions plastiques, figuratives ou littéraires à l'occasion de la Fête des morts. Autrefois, elles servaient d'offrande. Ces « Calvareas » ont inspiré La Catrina, un personnage populaire de la culture mexicaine représentant un squelette féminin vêtue de beaux vêtements, et d'un chapeau. On attribue son origine à José Guadalupe Posada vers 1912. Ce personnage est inspiré à la fois de la culture européenne mais aussi aztèque.

Figure 1II : Diego Rivera, Peinture murale "Museo Mural Diego Rivera" à Alameda Park, Mexico City, 1946-1947

Ces représentations et ces influences, sont-elles véhiculées dans les illustrations des albums pour la jeunesse qui parlent de la mort ?

Il semble que certains albums de littérature de jeunesse utilisent cette technique à travers la personnification. Mais que font-ils alors comme choix d'illustrations ? Et que donnent-ils comme image de la mort ? Quels sont les effets attendus ?

II-2.1.1.2. Utilisation des représentations communes édulcorées par la personnalité du personnage de la Mort

Certains albums de littérature de jeunesse se servent de l'allégorie de la mort issue de notre culture. C'est un choix audacieux puisque ce sont des illustrations effrayantes et sombres, on pourrait se demander si cette illustration ne va pas effrayer le petit lecteur qui s'en empare. D'un autre côté, cela permet aux enfants d'acquérir cette culture commune. On remarque aussi que ce sont souvent des albums qui assument de parler de la mort : elle apparait dans leurs titres,

[80] Lee Unkrich et Adrian Molina, *Coco*, The walt Disney Company, 2017

notamment : *Le canard, la mort et la tulipe*[81] de Wolf Erlbruch, *Bonjour Madame la Mort*[82] de Jean-Charles Sarrazin et Pascal Teulade, ou encore *Visite de petite Mort*[83] de Kitty Crowther.

L'intrigue est souvent la même : quelqu'un doit mourir, la mort vient le chercher. Mais contrairement à l'image de la faucheuse qui vient prendre des vies de manière très violente, ces personnages allégoriques font seulement ce qu'ils ont à faire, ils n'aiment pas particulièrement cela, mais ils doivent le faire. Parfois, pour augmenter encore cet effet, la mort est un être très timide, réservé. Son physique porte à des préjugés. C'est un message très fort sur les discriminations : en voyant son physique, le lecteur appréhende déjà la cruauté et la violence d'un tel personnage, alors que c'est un personnage doux et gentil. Plus le personnage est visuellement effrayant, plus nous aimons son caractère. La place de l'humour est elle aussi à remarquer dans ce type d'album : l'humour créé par la relation antithétique de ce personnage avec son apparence est amplifié par la situation présentée. Une rencontre surprenante, des quiproquos ou encore des amitiés étonnantes. C'est le cas de l'album de Wolf Erlbruch intitulé *Le Canard, la Mort et la Tulipe*[84], dans lequel, la mort est illustrée de manière effrayante. D'ailleurs on peut lire sur internet les commentaires de certains lecteurs : « L'assistance d'un adulte est fortement recommandée étant donné le sujet traité et la manière dont l'œuvre est illustrée[85]. » Il est vrai que le choix de l'illustration repose sur les stéréotypes de la culture commune : un squelette habillé d'une robe de chambre à carreaux et de chausson. Elle ressemble à une personne âgée, elle est toute courbée. Ce qui nous surprend, et nous dérange à première vue, c'est la tête de ce personnage : un grand crane surplomber de deux grands trous noirs pour représenter ses yeux. Elle tient une tulipe noire dans la main.

Figure V : Wolf Erlbruch, Le canard, la mort et la tulipe, éditions de la joie de lire, 2017

Le commentaire relevé ci-avant, suppose que l'illustration de cet album est un véritable obstacle à la lecture par des enfants, et laisse entendre que sans un adulte rassurant, les enfants seraient terrifiés. Pourtant, l'album de jeunesse a eu un tel succès qu'il a été adapté au théâtre.

[81] Wolf Erlbruch, *Le canard, la mort et la tulipe*, éditions de la joie de lire, 2017
[82] Jean Charles Sarrazin et Pascal Teulade, *Bonjour madame la mort*, l'école des loisirs, coll. Les lutins, 1997
[83] Kitty Crowther, *La visite de petite mort*, éditions L'école des Loisirs, coll. Pastel, 2004
[84] Wolf Erlbruch, *Le canard, la mort et la tulipe*, éditions de la joie de lire, 2017
[85] Sur Books.google

Notamment par une compagnie Allemande[86] qui accueille les enfants à partir de 6ans. Ce spectacle a reçu le prix IKARUS 2009 du meilleur spectacle pour la jeunesse de la ville de Berlin. Le metteur en scène n'a pas hésité à garder l'esprit de l'illustration :

Figure VI : Théatre Couturier-Ikkola Berlin d'après l'album de Wolf Erlbruch
©Markus Lieberenz

La force de cette œuvre n'est pas tant dans l'illustration, mais dans la capacité qu'elle a à édulcorer l'image de la mort à travers le caractère de celle-ci. Comme la réalité : la mort c'est tragique, ça fait peur, mais c'est la manière dont on l'appréhende qui nous permet de vivre. L'auteur fait de cette mort, un personnage sympathique, il la rend souriante et blagueuse. Au début de l'œuvre, le canard se sent suivi et n'hésite pas à confronter cette étrangère. Il apprend, effaré, que ce personnage effrayant n'est autre que la mort. D'abord distant, le canard se rapproche de la mort en apprenant à la connaître. Le volatile parvient à la trouver gentille. Ils se rapproche physiquement ; au commencement, ils sont chacun sur une page, le canard sur la page de gauche et la mort sur la page de droite. Puis ils se retrouvent sur la même page. Le canard apprend à voir sa mort prochaine avec sérénité comprenant que : *« C'est la vie qui se charge des accidents, des rhumes et de tout ce qui peut vous arriver, à vous les canards*[87]*. »* La mort était venue pour chercher l'animal, avec une grande tendresse elle s'occupe de lui et le laisse partir dans un grand aplat bleu foncé. Elle semble très triste, mais c'est la vie.

[86] Une création de Théâtre Couturier-Ikkola Berlin d'après l'album de Wolf Erlbruch. Direction artistique et production :Martina Couturier, Mise en scène de Jörg Lehmann, Interprétation par Martina Couturier et Heiki Ikkola, Musique de Marie-Elsa Drelon, Lumière : Klaus Dust, Construction des marionnettes par Sabine Köhler, Costumes : Gaby Keuneke
[87] Wolf Erlbruch, *Le canard, la mort et la tulipe*, éditions de la joie de lire, 2017, p.16

Parfois, la mort est décrite comme un être fragile, c'est le cas dans *La visite de la petite mort*[88], de Kitty Crowther : l'épithète « petite » lui donne un aspect mignon qui va à l'encontre des stéréotypes que nous en avons. Pourtant, la mort y est encore représentée avec des traits physiques stéréotypés : Une grande cape noire, et une faux. Mais Petite Mort est très timide, elle ne s'épanouit pas dans son travail, tout la rend triste. Personne n'est jamais content de la voir. Elle se sent mal aimée. Jusqu'au jour où elle va taper à la porte d'une petite fille très malade qui va l'accueillir avec le sourire : signe d'une délivrance. Une forte amitié va lier à tout jamais les deux personnages puisque même après sa mort, la petite fille va choisir de devenir un ange et d'accompagner la Petite Mort aux chevets des mourants, afin de les soutenir avec son aimable sourire.

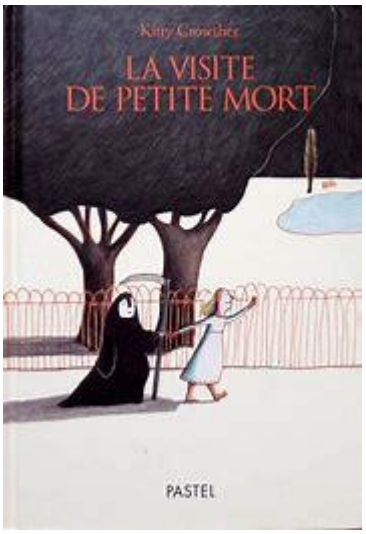


Figure VII : Couverture : Kitty Crowther, La visite de petite mort, éditions Pastel, 2004

Il semble donc que les auteurs choisissent parfois, de garder l'illustration stéréotypée de la mort, mais de l'édulcorer à travers une personnalité étonnante, qui va à l'encontre de nos plus grandes peurs. Ce n'est donc pas étonnant que les auteurs de ces œuvres soient aussi les illustrateurs : l'illustration alimente le caractère antithétique de ces personnages qui ont une apparence culturellement repoussante mais qui pourtant, sont terriblement attachants.

II-2.1.1.2. Une personnification qui rompt avec l'illustration stéréotypée : approche philosophique.

[88] Kitty Crowther, *La visite de petite mort*, éditions L'école des Loisirs, coll. Pastel, 2004

Certains illustrateurs prennent le parti pris de ne pas utiliser les stéréotypes pour représenter la mort. C'est le cas de Kitty Crowther, qui a beaucoup travaillé sur ce thème. Avant de publier *La visite de petite mort* que nous avons évoqué ci-avant, elle a écrit et illustré *Moi et Rien*[89] en 2000. Cette œuvre nous présente une petite fille qui vient de perdre sa maman et qui s'est créée un ami imaginaire : Rien. Rien est un personnage jaune pastel, avec de long poils qui lui font une robe. Il a un nez pointu, des points à la place des yeux, il a des bras, des jambes, mais n'a pas l'air d'un humain comme les autres. Il est un nouveau camarade qui représente le vide laissé après le décès. Cette personnification de la mort évoque l'absence provoquée par celle-ci. Seule l'enfant peut voir ce personnage. Mais Rien n'existe pas physiquement, c'est un état d'esprit. Rien n'apparait pas sur la couverture de l'album : la protagoniste est bras dessus bras dessous avec le vide, comme pour certifier au lecteur qui ne s'agit pas d'une œuvre fantastique ou merveilleuse. Il faut se tenir prêt à parler de choses vraies. Rien représente le manque dans le cœur de quelqu'un d'endeuillé mais aussi les silences et les non-dits qui pèsent dans les familles : la communication avec le papa est très difficile. Mais ce personnage représente aussi le manque physique de la personne : « Souvent quand je dîne, je mets pour Rien une assiette avec rien dedans.[90] » L'enfant mélange cet ami imaginaire et cette place vacante. Rien l'aide à s'exprimer, à extérioriser ses émotions alors qu'elle ne peut pas le faire avec son père : elle crie sur cet ami imaginaire, se met en colère, ou le sert fort contre elle, un peu comme un doudou. D'ailleurs nous apprenons à la fin, que Rien est un doudou que sa mère lui avait laissé pour surmonter ce drame. Son père se sentant désormais capable de reprendre le cours de sa vie, et de donner l'attention qu'attend sa fille, offre cette peluche gardée précieusement dans une boîte. Rien disparait alors peu à peu des pages, tout d'abord derrière un arbre à observer les retrouvailles entre la jeune fille et son papa, puis disparaissant totalement. Malgré cet événement tragique, l'enfant continue d'être un enfant, tout comme l'expliquait Claire Pinet, elle invente des outils pour surmonter les épreuves, elle se sert du jeu. C'est un élément que l'on retrouve dans de très nombreux témoignages de psychologues qui s'occupent d'enfants en deuil : le jeu, la matérialisation visuelle d'un drame, d'un accident, permet aux enfants de comprendre cet événement déstabilisant. C'est ce que développe Hélène Romano dans son article *L'enfant face à la mort* publié en 2007 dans « Etudes sur la mort »[91] lorsqu'elle parle des jeux post-traumatiques. On pense souvent que les enfants ne sont pas en capacité de surmonter de tels événements, mais le jeu est un outil qui leur fait faire une production

[89] Kitty Crowther, *Moi et Rien*, l'école des loisirs, coll. Pastel, 2000
[90] Kitty Crowther, *Moi et Rien*, l'école des loisirs, coll. Pastel, 2000, p.7
[91] Hélène Romano, *L'enfant face à la mort*, « étude sur la mort », Distribution électronique Cairn.info pour

automatique, une véritable compulsion de répétition, de la scène vécue ou racontée. Les capacités de transferts symboliques des enfants les amènent à élaborer leur souffrance psychique par la médiation du jeu. Celui-ci va évoluer au fil du temps pour tendre vers une acceptation et une compréhension globale de l'événement.

Nous pouvons constater alors que les albums de littérature de jeunesse qui parlent du deuil n'ont pas seulement pour but de montrer des événements tragiques et des personnages en souffrance, c'est aussi une manière de montrer les outils, les réactions possibles face à ces événements.

II-2.2.2. Edulcorer à travers les représentations des morts et ce qu'il se passe après.

Hormis l'édulcoration de la mort à travers l'allégorie, on trouve dans la culture de la jeunesse des réponses arrangeantes aux questions que l'on se pose concernant la mort et ce qu'il se passe après.

II-2.2.2.1. Les fantômes

On retrouve finalement les mêmes processus édulcorants que chez les adultes. L'idée qu'après la mort nous devenons un esprit qui continue à vivre est une représentation qui existe également chez les petits. Il est rassurant, de penser qu'après la mort nous avons encore un but, que nous continuons. C'est le cas de l'album de littérature de jeunesse *La Caresse du Papillon*[92]qui nous explique de façon très poétique que les papillons ne se déplacent pas comme on le pense : ils se posent sur les esprits qui nous entourent. Notamment celui de Mamama, la grand-mère décédée du garçon. Le grand-père et l'enfant parlent d'elle en jardinant, se rappelant des bons moments et des petites manies de l'ancien qu'elle n'aimait pas. On y voit la grand-mère dont les contours sont bleu pastel prendre soin de ceux qu'elle aime sans même qu'ils ne s'en rendent compte. Le seul lien existant entre ces deux mondes étant les papillons. C'est un très bel album où les personnages sont faits avec du fil de fer, des boutons, des cailloux et autres objets de récupération, ancrant ainsi la réalité et l'aspect très terre à terre de la conversation. Seule la grand-mère est véritablement

Figure VIII : Christian Voltz, La Caresse du papillon, Editions du Rouergue, 2005

[92] Christian Voltz, *La Caresse du papillon*, Editions du Rouergue, 2005

dessinée, une frontière physique sépare alors les protagonistes. Opposant les personnages « réels » crées avec des matériaux de récupération et le personnage dessiné issu de l'imaginaire. Dans les films d'animation le spectre, le fantôme est aussi un outil pour la quête d'identité du héros. Dans *Le Roi Lion*[93] par exemple, lorsque Mufassa meurt, on le voit physiquement mort, mais il apparait au moment où son fils Simba doute. Nous le voyons dans le ciel. Les esprits sont là pour prendre soin de nous, nous protéger, nous guider vers le bon chemin. C'est un élément que l'on retrouve également dans *Frères des ours*[94] où le spectre laisse place à la réincarnation en un animal. Le frère de Kenaï, Sitka, meurt en chassant un ours. Sitka est réincarné en aigle. Il continue de vivre sur la montagne où les lumières touchent la Terre : les aurores Boreales. Celui-ci va venger son frère en tuant l'ours responsable. Pour autant, ses actes ne seront pas sans conséquence : Kenaï va se faire transformer en Ours par l'esprit de son frère, et va rencontrer un ourson qui erre seul dans la forêt. Au fil du récit, Kenaï va comprendre que l'ours qu'il a tué n'était autre que la maman de Koda. Finalement le jeune homme va sacrifier son aspect humain pour s'occuper du petit ours. L'esprit de Sitka aura permis au héros de trouver le but de sa vie, et de devenir quelqu'un de bien en apprenant de ses erreurs. Nous pouvons comparer cette vision des fantômes avec celle de la culture des adultes : les fantômes ne sont pas nuisibles, on les envisage comme des êtres qui ne nous effraient pas : ils prennent soin de nous, ils sont gentils et bienveillants. On les rend mignons avec des épithètes comme petit, tout comme *Casper le petit fantôme*[95] traduit parfois en *Casper le gentil fantôme*. C'est un personnage qui a marqué mon enfance notamment avec le film de Brad Silberling sorti en 1995[96]. Le personnage est encore utilisé aujourd'hui à travers de mini-séries éponymes. Casper est le fantôme d'un petit garçon, mais contrairement à ce que l'on pourrait croire, il est très gentil, tout ce qu'il veut c'est se faire des amis. Les adultes qui créent tous ces personnages se donnent souvent le devoir de faire des fantômes des êtres complètement inoffensifs, que l'on rêverait de croiser pour devenir leur ami.

Ces dessins animés, ces films et ces albums de jeunesse parlent de la mort nous ne pouvons pas le nier. Ils essayent d'apporter des réponses fantasmées sur la suite des événements et la question du corps après celle-ci. Mais ils utilisent des stéréotypes d'adultes en les édulcorant pour en faire des personnages attachants, à un tel point que les enfants ont presque envie de devenir un fantôme pour avoir des pouvoirs !

---

[93] Roger Allers et Rob Minkoff, *The Lion King*, Walt Disney Pictures, USA, 1994
[94] Robert Walker et Aaron Blaise, *Brother Bear*, Walt Disney Pictures, USA, 2003
[95] Personnage crée par Joe Oriolo pour les Famous Studios de la Paramount Picture
[96] Brad Silberling, *Casper*, Amblin Entertainment Universal Pictures The Harvey Entertainment Company, USA, 1995

II-2.2.2.2. Il était mort et puis il est plus mort

Il est très intéressant de noter que dans le premier long métrage d'animation de Walt Disney, Blanche Neige et les Sept Nains, sorti en 1937, le personnage principal meurt. En effet, Blanche Neige est empoisonnée en mangeant une pomme. Nous la retrouvons dans un cercueil en verre, inanimée, les sept nains la pleurant, mais un prince qui passait par là tomba fou amoureux de la princesse et l'embrassa, ce qui lui redonna vie. Ce n'est pas la version des frères Grimm[97].

> *« Les nains, quand ils revinrent le soir à la maison, trouvèrent Blanche-Neige étendue sur le plancher ; mais cette fois elle n'avait plus de souffle ; elle était vraiment morte. Ils la relevèrent ; ils cherchèrent bien partout s'ils ne trouvaient pas quelque chose d'empoisonné ; ils lui défirent son corset ; ils peignèrent ses cheveux ; ils la lavèrent avec de l'eau, puis avec du vin ; mais rien de tout cela n'y fit ; morte elle était, la chère petite, et morte elle resta.*
>
> *Ils la couchèrent dans un cercueil et tous les sept, ils s'assirent autour et la pleurèrent pendant trois jours. Puis ils pensèrent à l'enterrer ; mais elle était encore aussi fraîche que si elle eût été vivante et elle avait encore toutes ses couleurs et ses belles joues rouges.*
>
> *-Nous ne pouvons pas l'enfouir comme cela dans la terre noire ! dirent-ils.*
>
> *Alors ils lui firent faire un cercueil de verre afin qu'on pût la voir de tous les côtés, puis ils l'y couchèrent et écrivirent dessus son nom en lettres d'or, en grandes, belles lettres capitales, sous lesquelles ils écrivirent encore qu'elle était une princesse, fille de roi. Ensuite, ils portèrent le cercueil au haut de la montagne ; et depuis ce moment-là il y eut toujours l'un des sept nains pour la garder. Et les bêtes y venaient aussi et pleuraient Blanche-Neige : d'abord ce fut une chouette, puis un corbeau, et une colombe en dernier.*
>
> *Longtemps, longtemps Blanche-Neige resta là, dans son cercueil de verre, sans changer du tout ; le temps passa et passa, mais elle était toujours aussi blanche que neige, aussi vermeille que le sang, aussi noire de cheveux que l'ébène poli, et elle semblait dormir.[98] »*

Notons que dans la version des frères Grimm la question du corps et de ce qu'il en advient est centrale. Les nains refusent de mettre Blanche Neige en terre. On remarque qu'il y a un véritable rituel funéraire comme si nous étions dans un funérarium avant la cérémonie d'inhumation : ils la déshabillent la coiffent, la lavent et l'habillent. Loin du baiser magique de Walt Disney, un prince et ses gardes, perdus dans la forêt sont hébergés par les nains. Observant un cercueil de

[97] Contes de Grimm, volume 1, Editions Hatier, 1990
[98] Contes de Grimm, volume 1, Editions Hatier, 1990

verre sur la colline, le prince alla voir. Il tomba amoureux de la princesse. Ne pouvant plus se passer de l'admirer, il marchanda pour acheter le cadavre de Blanche Neige. Les nains, peu enthousiastes au premier abord finirent par accepter. Le prince parti donc avec le cercueil. Mais en le portant, les gardes trébuchèrent, faisant tomber le corps sans vie de la jeune femme. Le morceau de pomme empoisonnée alors coincé dans la gorge de celle-ci fut débloqué et Blanche Neige reprit vie.

La mort est décrite comme un sommeil, et même les rites de la mort ne sont pas édulcorés, on remarque que le corps de Blanche Neige ne pourri pas malgré le temps qui passe. Après des mois, Blanche Neige reprend vie. Nous comprenons pourquoi Walt Disney a lui-même décidé de modifier le conte, le baiser du prince, son amour véritable, qui la sauve est bien plus vendeur. Comme si l'amour pouvait vaincre la mort : nous pouvons remarquer que c'est aussi un procédé utilisé dans la culture pour les adultes. La mort qui n'est pas définitive est un aspect complétement erroné de la réalité, qui donne une mauvaise conceptualisation de la mort. Ce n'est pas le seul exemple de ce type.

II-2.2.3. La mort comme point de départ

La mort n'est pas seulement vue comme la fin, mais parfois comme le début de quelque chose. C'est ce que les œuvres pour la jeunesse essayent de monter. La mort des parents en est un topos récurrent, on peut en dégager plusieurs situations.

Tour d'abord la mort de l'un des parents. Souvent la mère. Si l'on regarde les contes des frères Grimm, on peut supposer que cette récurrence est due à la première partie du XIXème siècle, où l'espérance de vie n'était pas élevée et la mort des femmes en couche était très fréquente. S'impose alors dans les histoires, l'image d'un parent qui demeure seul, c'est le cas de la Belle et la Bête. C'est alors qu'apparait la figure du beau-père ou de la belle-mère. La plupart du temps, le parent restant meurt au début de l'intrigue, laissant l'enfant seul à la charge d'un beau-père ou d'une belle-mère cruels. Cette relation néfaste va être le déclencheur de l'intrigue. Parfois la mort d'un parent permet de découvrir le véritable visage du parent endeuillé, c'est le cas de Peau d'Âne[99] de Charles Perrault : Dans un royaume, la reine est mourante. Sur son lit de mort elle fait promettre à son mari de se remarier avec une femme plus belle qu'elle. Après quelque recherche, le roi ne trouve pas plus belle femme que sa fille et va la forcer à l'épouser. Voulant échapper à cet inceste, la princesse va s'enfuir du château.

[99] Charles Perrault, *Peau d'âne*, Les Coignard, Paris, 1697

Il arrive également que du jour au lendemain, le héros se retrouve orphelin, c'est le cas de Tarzan[100] ou encore Mowgli[101]. Ces héros vont perdre leurs deux parents de manière brutale. Ils ne sont encore que des bébés, et vont devoir dépendre de ceux qui les recueillent, les loups pour Mowgli, et les singes pour Tarzan. On ne peut pas parler de la culture des enfants sans évoquer les deux morts les plus traumatisantes des films d'animation de Disney (d'après Hitek.fr) : Le Roi lion[102] et Bambi dont nous parleront plus en détails ci-après.
Les héros victimes de ses drames vont de l'avant, la perte de leur proche, aussi dramatique soit-elle est un tremplin vers une aventure nouvelle. C'est le point de départ d'un destin incroyable. C'est cet élan qui permet aux œuvres de ne pas s'enfermer dans un processus mélodramatique, mais au contraire de donner une image rebondissante de la vie, afin de montrer que chaque événement bouleversant nous permet de vivre des choses que nous n'aurions peut-être jamais vécues.

II-2.2.4. La métaphore pour dire le deuil

Afin d'édulcorer un tel sujet, certains albums choisissent de prendre un parti pris poétique. Edulcorant dans l'image mais pas dans le fond. Mais à travers eux, des images mentales se créaient, laissant une grande place à l'imaginaire pour un sujet dont nous n'avons pas toutes les clés.
C'est dans cette dynamique que s'inscrit l'album de Claude Ponti, l'*Arbre sans fin*[103]. Tout comme les œuvres citées précédemment, la mort de la grand-mère d'Hippollène va être le déclencheur d'un voyage initiatique. « Elle est là, et il n'y a plus personne dedans », face à cette perte l'héroïne va décrire « un grand trou dans son amour », « elle est si triste, si triste toute entière qu'elle se transforme en larme.[104] » Elle va alors tomber de la maison et partir pour un immense voyage à travers l'arbre sans fin, représentation de l'aspect cyclique de la vie, mais aussi du long processus du deuil. La vie y est vue comme une continuité qui ne cesse de se renouveler à travers une passation générationnelle. Mais c'est cet arbre et ces rencontres incroyables qui vont décrire le deuil et la tristesse de la petite créature mais aussi son appréhension du monde et de ce qu'est la mort.

---

[100] Edgar Rice Burroughs, Tarzan chez les singes, Fayard, 1926
[101] Rudyard Kipling, *le livre de la jungle*, Macmillan Publishers, Londres,1894
[102] Réal.Roger Allers et Rob Minkoff, Scénario Irene Mecchi Jonathan Roberts et Linda Woolverton, *The lion king*, Walt Disney Pictures, 1994
[103] Claude Ponti, *l'arbre sans fin*, L'école des loisirs, 1992
[104] Claude Ponti, *l'arbre sans fin*, L'école des loisirs, 1992, p.16

C'est dans cette catégorie que s'inscrit aussi l'une des œuvres de mon **corpus** didactique : Il faut le dire aux abeilles[105]. C'est un album pour les jeunes enfants (à partir de 6ans) qui est illustré par des photographies de nature centrée autour du jardin. La ruche et les abeilles, qui sont pourtant au centre du texte, ne sont qu'accessoire au milieu de ces fleurs et de cet ours en peluche qui trône au milieu des champs. Les photographies vont troubler le texte, jusqu'à nous pousser à véritablement l'interroger : Parle-t-on vraiment des abeilles ? Le texte nous interroge, nous met en garde, il nous parle directement, passant par un « on » très généralisant, puis à une apostrophe directe à travers des questions oratoires « Tu ne crois pas ? ». C'est un album qui interroge le fait même de parler de la mort aux enfants, de leur expliquer sans tourner autour du pot. C'est une manière habile de faire comme si nous avions une véritable discussion avec les enfants, sur la mort d'un apiculteur et le fait qu'il faille le dire à ses abeilles, qu'elles peuvent comprendre et que pour leur bienêtre il faut avoir le courage de le dire. A travers cela, c'est aussi faire comprendre aux élèves que derrière l'apiculteur, il peut y avoir un papa, et derrière les abeilles il peut y avoir des enfants. Nous y trouvons les différentes étapes du deuil, le temps qui passe, et un jour, la joie qui revient dans le jardin, l'envie de vivre à travers un nouveau souffle, et le désir d'offrir un nouvel apiculteur bienveillant à ces abeilles.

> *« Si on ne leur dit rien, elles ne comprennent pas ce qui se passe, pourquoi il ne vient plus les voir. Elles volent dans tous les sens, elles sont perdues, énervées aussi. Parfois même elles s'en vont, elles partent au loin toute ensemble ; un matin la ruche est vide et on ne sait pas pourquoi. Quand un apiculteur meurt, il faut aller le dire à ses abeilles, elles ont le droit de savoir. Inutile de leur raconter qu'il est parti pour un long voyage ; inutile de faire semblant que c'est une bonne nouvelle ; inutile de prétendre qu'il est au ciel et s'amuse avec les anges. On ne sait pas. Ça on peut leur dire. On peut dire aux abeilles qu'on ne sait pas. On peut aussi leur dire qu'on est triste, qu'on pense à lui tout le temps et qu'il nous manque. Et puis qu'on ne sait pas quoi faire de soi, dans la maison qui semble vide même si elle ne l'est pas. On ne sait pas quoi faire de ses mains de ses mots, on ne sait plus où poser tout ça, a quoi ou à qui ça peut encore servir si ce n'est plus à lui. C'est comme si on avait perdu le mode d'emploi. Il faut leur dire que c'est bizarre pour nous aussi que tout continue comme avant, le soleil, la pluie, le matin puis la nuit. Et le grand lit aussi. Il faut le dire aux abeilles, elles peuvent comprendre, il n'y a pas de raison.* [106] *»*

Comme une fable, les abeilles viennent amoindrir la tristesse. C'est tout comme si on parlait d'enfants, mais les abeilles apportent un supplément poétique, c'est un album qui fait réfléchir

[105] Sylvie Neeman et Nicolette Humbert, *Il faut le dire aux abeilles*, La joie de lire, 2011
[106] Sylvie Neeman et Nicolette Humbert, *Il faut le dire aux abeilles*, La joie de lire, 2011, à partir de la p.2

les enfants, ils ne prennent pas la métaphore comme telle : ils repèrent les indices.

II-2.2.4. Anthropomorphisme

Une autre des caractéristiques édulcorantes principales des œuvres de la culture de la jeunesse, que nous avons déjà évoquée, est sans doute la stratégie de l'anthropomorphisme. La plupart des personnages des albums qui traitent de la mort sont des animaux. *L'ours et le chat sauvage*[107] illustre parfaitement cela. L'ours vient de perdre son meilleur ami : un petit oiseau. Il décide de le mettre dans une jolie boite, décorée avec soin. La réaction des autres animaux face à cette boîte le rend affreusement triste. Dans un premier temps, ils sont attirés par la belle boite et veulent voir ce qu'il y a à l'intérieur. Mais lorsque l'ours ouvre la boite leurs visages se ferment et ils disent que le petit oiseau ne reviendra pas à la vie. Que c'est peut-être difficile, mais qu'il ne doit plus penser à lui. L'ours décide de s'enfermer chez lui. Il ne veut plus voir personne. Puis un jour il décide de sortir, et rencontre un chat sauvage transportant lui aussi une boite. Ils se montrent le contenu chacun leur tour. Le chat a une réaction différente des autres animaux : *« Ce petit oiseau a dû beaucoup compter pour toi. Il doit te manquer terriblement. »* Lui, dans sa jolie boite, il transporte un violon. Il décide d'en jouer pour l'ours. En entendent cette douce mélodie, celui-ci se souvient des bons moments passés avec petit oiseau. Il se rend alors compte qu'il y pensera toujours, qu'ils sont amis pour la vie. Il l'enterre, et décore sa tombe avec l'aide du chat. Son nouvel ami lui propose de sillonner les routes avec lui pour jouer de la musique, mais l'ours ne sait pas jouer de violon. De son sac, le chat sort un tambour très usé et lui tend. L'ours se demande si le chat n'a pas lui aussi perdu son meilleur ami, mais n'ose pas le lui demander. Cette histoire très triste, devient mignonne parce qu'elle parle d'animaux. Si cette histoire parlait d'humains, la partie de l'intrigue sur le corps gardé en permanence aurait été macabre. Elle n'aurait pas la même portée, le message, la morale de cette histoire c'est qu'on a le droit d'être triste, et on a le droit de parler de notre chagrin. Et surtout, on garde toujours les gens que l'on aime dans notre cœur, les liens qui nous unissent ne meurent jamais. L'idée que même si nous n'avons pas le corps sous les yeux, on pense quand même aux personnes décédées. Il y a aussi une morale concernant les gens autour des personnes endeuillées, on sent bien que les animaux de la forêt n'ont pas la réaction adéquate, alors que le chat écoute et comprend sans juger. A travers les animaux, le lecteur peut transférer les émotions et les réactions sur sa propre vie, mais si l'idée est trop angoissante, il peut ne pas le faire. Le fait de

[107] Komako Sakaï (texte) et Kazumi Yumoto (illustration), *L'ours et le chat sauvage*, l'école des loisirs, 2009

parler de la mort d'un petit oiseau rend l'émotion différente. Peut-être moins forte. Il y a une distanciation : c'est le monde des animaux, ça ne nous concerne pas. On est moins bouleversé d'un ours qui perd un petit oiseau, qu'un petit garçon qui perd son meilleur ami. C'est en ce sens que les animaux atténuent le chagrin lié à la mort que nous pouvons nous représenter.

Il existe aussi des albums qui expliquent les différentes étapes, ce sont des guides, des démarches à suivre à la mort de quelqu'un. C'est le cas de *Petit lapin Hoplà*[108] d'Elzbiéta. Cet album nous raconte l'histoire d'un petit lapin qui a eu un accident : « Qui a fauché petit lapin Hoplà ? C'est moi dit le renard. Avec ma petite auto, c'est moi qui ai fauché petit lapin Hoplà » Un accident très humain, des animaux habillés qui conduisent des voitures, des hôpitaux, des enterrements etc. Les événements s'enchaînent : « qui a conduit à l'hôpital petit lapin Hoplà ? », « Qui va annoncer la mort de petit lapin Hoplà ? » On sait que le lapin n'a pas survécu. Sans détour nous allons voir les corps de métier du domaine funéraire, celui qui habille le corps, celui qui creuse pour la tombe, celui qui fabrique le cercueil etc. C'est très intéressant car ce ne sont pas des métiers que côtoient forcément les enfants. Les animaux permettent cela, ils adoucissent une dureté de la vie réelle, et reflète des vérités sur les questions pratiques du corps après la mort dans notre culture. Un corps de métier dont on ne parle pas : dans les collections pour la jeunesse présentant les métiers, on trouve rarement, entre l'infirmière, le pompier et le vétérinaire, un album vantant le métier de thanatopracteur. Mais ce n'est pas observable seulement dans la culture des enfants, sur le site de l'Onisep les métiers funéraires ne sont pas dans les listes de proposition, il faut aller taper « thanatopracteur » pour avoir accès aux formations.

L'édulcoration des sujets dits sensibles, tels que la mort, est donc très souvent réalisée par une distanciation à travers les personnages, auxquels nous n'ôtons pas les caractéristiques humaines.

II-2.2.5. Monologue interne d'un narrateur enfant

Les adultes ont peur des mots qu'ils utilisent pour parler de la mort, on voit souvent les adultes parler de sujet délicat en rejetant complètement la conversation, ou bien en édulcorant tellement que l'enfant ne comprend pas le fond du sujet. C'est surement pour cette raison que l'on trouve des œuvres où l'auteur donne la parole à un narrateur à la première personne du singulier qui est lui-même un enfant. C'est une stratégie qui use la plupart du temps de l'humour. La manière dont parle ce personnage nous fait sourire. C'est le cas du roman pour la jeunesse de Christophe

[108] Elzbieta, *Petit lapin Hoplà*, l'école des loisirs, coll. Pastel, Paris,2001

Honoré, *Je joue très bien tout seul*[109], qui nous peint l'histoire de Louis, un petit garçon qui a perdu son papa. Il n'a pas envie de jouer avec ses copains, il ne s'ennuie pas, il joue très bien tout seul. Parfois il joue au tireur, il se dit qu'il est dans la maison d'un assassin en mission, et de temps en temps il joue à faire comme si son papa était toujours vivant. La lecture n'est pas larmoyante, elle s'appuie sur le vocabulaire d'un petit garçon, nous avons devant nous un monologue interne qui s'abstient de censure sociale : « Et elle a l'air de trouver ces mots très spirituels, ultra-drôles même, elle se moque ouvertement de ma gueule quand elle les prononce. Faudra qu'un matin, je débarque dans la cuisine avec ses collant à la place de mon slip. On verra alors si ça la fait toujours rire. [110]»

La lecture des livres pour les enfants qui ont un jeune narrateur permet une identification du lecteur, mais donne aussi une légitimité, ce n'est plus un adulte qui raconte la vie d'un enfant, c'est un enfant qui parle à un enfant, comme une intimité bien plus motivante, qui permet à l'enfant de ne pas être confronté aux problèmes de grands. Le fond de l'histoire, le chagrin de ce petit garçon et l'incompréhension qui s'étend entre lui et sa mère, est atténuée par les tournures enfantines des phrases et les histoires de bêtises rigolotes. C'est une façon pour l'adulte qui choisit ce livre, mais aussi pour l'auteur, de créer un décor, une zone de confort superficielles pour parler d'un sujet comme cela.

II-2.2. Une culture réaliste et dure

II-2.2.1. Incompréhension des adultes

Il semble que les adultes aient une véritable conscience de leur incapacité à communiquer avec les enfants à ce sujet. Loin d'être une autoflagellation, les œuvres pour la jeunesse tentent de critiquer, et de rétablir cette faille de communication.

II-2.2.1.1. L'école : mise en abîme

En questionnant la place de l'école dans l'acquisition du concept de la mort, il est très intéressant de penser à l'image de l'école au sein des albums de littérature de jeunesse. La plus révélatrice, est celle de D. de Saint Mars et Serge Bloch dans la série Max et Lili, *Lili a peur de la mort*[111]. Voici ce que nous découvrons pour la quatrième de couverture :

---

[109] Christophe Honoré, *Je joue très bien tout seul*, coll. Mouche, l'école des loisirs, Paris, 1997

[110] Christophe Honoré, *Je joue très bien tout seul*, coll. Mouche, l'école des loisirs, Paris, 1997, p. 60

[111] D. de Saint Mars, *Lili a peur de la mort*, Calligram, série Max et Lili, ainsi va la vie, 2009

« L'histoire :
Après avoir vu un accident, Lili n'arrête pas de peser à la mort. Elle refuse même d'aller sur la tombe de son grand-père ? Va-t-elle retrouver l'envie de s'amuser ?
Le sujet :
Ce livre de Max et Lili parle de la mort qui fait peur, car on ne peut pas l'empêcher, on ne la comprend pas et elle nous sépare de ceux qu'on aime.
La réflexion :
Une histoire pour apprendre comment vivre avec cette idée qu'on va mourir un jour … En n'y pensant pas ? En se révoltant ? En acceptant qu'on fait partie de la grande chaîne de la vie ? En profitant de chaque instant pour donner un sens à la vie, pour aimer et agir ? »

C'est donc une bande dessinée qui affiche clairement son dessein : rompre avec le tabou de la mort. Lili est très angoissée par la mort, elle va alors en parler à ses amis qui finalement n'en savent pas plus qu'elle sur le sujet. Elle va aussi en parler avec son frère et ses parents qui ne comprennent pas tellement l'inquiétude de Lili. Max est dans l'humour, il relativise, il voit la mort comme quelque chose de très lointain : *« Toi qui te fais facilement des copines… t'as qu'à faire ami-ami avec la mort ! », « Ami-ami avec la mort … mais t'es malade ! Si tu crois qu'elle est gentille, la Mort ! » « Mais pourquoi elle serait méchante ?! », « Qu'est-ce qui te prend ? » « Ben … si tu préfères… Je te l'explose ! KIAÏ !!!*[112] *»* Max est dans une relation enfantine contrairement à Lili qui est dans une phase cruciale de sa construction de la représentation de la mort : elle vient de voir un accident. Elle a peur pour Max, pour ses parents, pour son chien et son chat, et pour elle-même. La scène qui se déroule à l'école est introduite par la maîtresse qui inscrit au tableau : *« Fête des morts. C'est quoi la mort ? »*, sans qu'elle ne parle, les élèves en parlent, ils illustrent les questions et les réflexions qui reviennent souvent : *« La mort, c'est quand on arrête de respirer ! On est enterré. Et ça nourrit la terre ! », « Ce qui est embêtant c'est de penser qu'après on ne pense plus. On ne peut même plus se dire : « je suis mort ! » ».* Au bout d'un certain temps, les élèves interrogent la maîtresse : « Maîtresse est-ce qu'il y a une vie après la mort ? », « *certains pensent que oui, ceux qui croient en Dieu par exemple… d'autre pensent que non ! »* La maîtresse entame donc un début de réponse, vague et sans vraiment répondre à la question. Elle introduit pourtant que lorsque l'on croit *« en Dieu »*, sous-entendu le Dieu Chrétien on imagine, on croit à la vie après la mort… Mais croire en Dieu ça ne veut rien dire, quel Dieu ? quelle culture ? quelle religion ? N'y a-t-il pas des religieux polythéistes ? N'y a-t-il pas des athées qui pensent qu'il y a une vie après la mort ? Et puis, une vie après la mort ça veut dire quoi ? Réincarnation ? Paradis ? Fantôme ? Le maîtresse se lance dans une séance sur la mort, mais n'a aucunement anticipé le contenu des apprentissages, elle ne se

[112] D. de Saint Mars, *Lili a peur de la mort*, Calligram, série Max et Lili, ainsi va la vie, 2009, p.18

contente pas de travailler sur la fête des morts elle annonce clairement comme objectif de répondre à ce qu'est la mort. Ce qui importait à l'auteur, c'était certainement les interrogations des enfants, de montrer que ce n'est pas propre qu'à Lili, et amener les réflexions qu'on les enfants. Mais qu'en est-il de l'image du professeur des écoles ? La réponse au sujet lui-même du livre n'est absolument pas à la hauteur : *« Maîtresse, comment ne pas avoir peur de la mort ? »*, c'est la problématique de Lili ici, le pourquoi de cette bande dessinée. La maîtresse, plutôt que de rassurer ses élèves et de leur donner une connaissance qui ne se tourne pas uniquement vers l'affectif, semble paniquée : elle se frotte le crâne, écarquille les yeux, pour finalement hausser les épaules et répondre :

« En travaillant bien à l'école !! »

Donc c'est une réponse censée rassurer les élèves qui visiblement ont besoin qu'on leur explique, que l'on réponde à leurs questions et à leurs craintes concernant la mort. Elle laisse les discussions entre les enfants se faire, et finalement la sonnerie retentie et la seule réponse qu'auront les élèves sur l'objectif de la séance c'est cette dernière. Lili rentre avec ses questions et ses inquiétudes, la maîtresse ne lui a rien apporté, si ce n'est que les angoisses de la classe se sont additionnées les unes avec les autres.

Figure IX : D. de Saint Mars, Lili a peur de la mort, Calligram, série Max et Lili, ainsi va la vie, 2009 pages 24, 25 et 26

Dans cette bande-dessinée, il semble clair que ce n'est pas à l'école que Lili va régler son problème. Pourtant, la maîtresse fait une séance sur cela, mais n'a pas préparé les questions que

l'on pourrait lui poser, ce qui semble absurde. C'est une illustration de l'image que renvoie l'école sur sa capacité, ou plutôt son incapacité, à parler et à éduquer les enfants à la mort.

II-2.2.1.2. La relation avec le parent qui reste

Au-delà de la mort en elle-même, beaucoup d'albums traitent de la relation avec le parent qui reste. Celle-ci n'est absolument pas idéalisée, elle marque la difficulté qu'ont les adultes à vivre avec leur propre chagrin et à gérer celui des enfants. Ceux-ci se retrouvent souvent mis à l'écart, isolés dans des non-dits, ils voient bien que tout change, mais personne ne leur en parle. Mais la plupart du temps ils savent : *« Maman est prof au collège, nos vacances on les passes toujours ensemble. Papa est mort.*[113] *»*

L'ensemble des sentiments décrits par ces albums sont réalistes.

Tout d'abord l'incompréhension entre les deux êtres endeuillés. Les enfants ne comprennent pas les réactions des adultes : *« « Si tu ne pleures pas c'est parce que tu gardes tes larmes à l'intérieur ? » Demande-t-il à son papa.*[114] *»* Ils souffrent souvent du manque de la personne mais aussi de la relation avec ce parent restant. C'est le cas dans l'œuvre de Kitty Crowther, *Moi et Rien*[115], la petite fille qui a perdu sa maman est complètement désemparée face au comportement de son papa, le jardin qu'il entretenait pour sa femme reste à l'abandon, aucun dialogue n'existe avec son enfant. *« Le temps passe et papa a toujours autant de soucis. »*

Ce qui est également récurent, c'est la phase de colère que vivent les enfants, ils vivent la mort de plein fouet, trouvent cela injuste lorsqu'ils prennent conscience du caractère irrémédiable de celle-ci. On retrouve dans les albums des phrases très dures telles que : « Puisque c'est comme ça, bon débarras, j'ai crié à papa. C'est nul de nous laisser comme ça et pas très malin ![116] » ou encore les mots du personnage de Christophe Honoré dans *je joue très bien tout seul*, lorsque celui-ci imagine sa vie d'adulte :

> *« Je serai un papa qui jouera avec son fils, qui supportera pas l'idée que son fis s'ennuie, se sente seul. Je serais un papa toujours là. Elle me croira et son ventre grossira. »*

Nous sentons la détresse de ce jeune garçon qui malgré une colère qui se tourne davantage sur les autres, en veut à son papa de ne pas avoir été là, et de le laisser s'ennuyer. Il se jure que lui

---

[113] Christophe Honoré, *Je joue très bien tout seul*, coll. Mouche, l'école des loisirs, Paris, 1997, p.15
[114] Michel Van Zeveren, *T'aurais pu prévenir avant de partir*, coll. Paste, l'école des loisirs, 2017
[115] Kitty Crowther, *Moi et Rien*, coll. Pastel, l'école des loisirs, 2000
[116] Charlotte Moundlic et Olivier Tallec, *La Croûte*, Père castor, Flammarion, 2009

sera un papa toujours là. Il poursuit en parlant de sa maman :

> *« Je ne sais pas si je serai fier ou jaloux le jour où mon fils appellera maman, la mienne, « mémère ». Je ne sais pas si elle sera contente ou seulement vieille. »*

Même dans sa vie d'adulte, le petit garçon pense à sa maman et au cycle de la vie, il sait qu'elle va vieillir, mais il ne sait toujours pas quelles seront ses réactions, et c'est le cas tout au long de l'œuvre, il ne la comprend pas, et elle ne le comprend plus. Elle s'entête à continuer une vie normale, où les mamans n'aiment pas que les enfants s'ennuient : *« Encore une après-midi à tuer ! », « Ecoute Louis, va voir là-bas si j'y suis. », « Grattes toi les jambes, ça te fera des bas roses ! »* Leur chagrin à tous les deux nuit à leur relation, mais au fur et à mesure du deuil, ils se rapprochent : *« Maman me prend dans ses bras. Il y a trois siècles que je ne lui réclame plus, elle répond toujours que ça lui bousille le dos. »* L'hyperbole « trois siècles », marque le manque d'affection de ce garçon et de cette maman que les non-dits et le chagrin ont quelque peu séparés. Lors de mes recherches, j'ai été très surprise de voir que cette œuvre qui m'avait beaucoup touchée dans son enjeu : écrire la douleur et les sentiments d'un enfant qui vit un drame, n'était pas bien reçue par les lecteurs.

Sandram47 18 avril 2012
« *Un court roman à ne pas mettre entre les mains d'enfants (collection Mouche pour les premières lectures : erreur de l'éditeur ?) Le récit d'un enfant dépressif ? après la perte d'un être cher.*
Très dérangeant. Je déconseille.[117] »

avis d'adulte lecteur qui rejette le dessein même de l'auteur, alors que les critiques le saluent : *« Honoré ne reconnait que la sienne* (nécessité) *: écrire sur l'incapacité d'écrire, sur ce dont on se sent incapable de rendre compte.*[118] » Il semble clair que c'est un roman qui révolutionne les écrits sur la mort, mais il semble que le tabou de la société se reflète dans les ressentis de lecture de certains adultes, qui, parce que l'on parle de tristesse, doute même du public auquel il est destiné.

Les albums qui peignent la mort d'un parent, n'hésite donc pas à décrire les relations difficiles qui peuvent s'établir avec le parent endeuillé et le chagrin profond que les enfants ressentent.

[117] Commentaire laissé en avis sur le site Babelio, le 18 avril 2012 à propos de l'œuvre de Christophe Honoré, *Je joue très bien tout seul*, 1997

[118] Lemonde.fr

Se mettre à leur place pour mieux les comprendre et ne plus se cacher derrière l'idée qu'ils y sont hermétiques. C'est un constat récurant dans de nombreuses œuvres. Montrer l'incompréhension ne permet-elle pas de mieux accompagner les enfants victimes de drames ?

II-2.2.2. La place du chagrin et du souvenir

Dans ces albums qui traitent de la mort, la place du chagrin a une grande dimension. Ils aident le lecteur à comprendre que l'on a le droit de ressentir de fortes émotions, c'est normal. Mais surtout nous avons la possibilité d'en parler, de dire ce qui ne va pas et à quel point notre chagrin est immense, les adultes peuvent comprendre : eux aussi vivent la même chose, ça ne leur fera pas plus de peine qu'ils n'en ont. Ces œuvres, écrites par des adultes, essayent de mettre des mots sur la profondeur du chagrin, on y trouve ainsi des passages très émouvants pour le lecteur : *« J'ai tellement peur de l'oublier complètement que dès que je peux, je cours, je cours devant moi, je cours jusqu'à ce que mes muscles soient douloureux, jusqu'à ce que mon cœur batte si fort que j'ai du mal à respirer mais juste avant qu'il n'explose. Alors je sens maman qui tambourine fort dans ma poitrine. »* Pour mettre en relief cela, certain album montre des enfants qui n'ont pas le droit d'être triste, c'est le cas de l'album de Béatrice Deru-Renard, *Un petit roi ne pleure pas*[119], qui trace l'histoire d'un royaume où le roi vient de mourir. Pour le petit prince, impossible de pleurer son papa, il est submergé par le chagrin, mais les responsabilités et le royaume l'attendent. Leur lecteur a pitié de ce pauvre enfant qui se voit donner un poste difficile sans avoir le droit de vivre son deuil. La fête de son couronnement devient absurde, fêter la mort de son papa ? Quelle drôle d'idée. La pensée du lecteur se mêle à celle du bouffon, qui va soutenir l'enfant, et lui montrer qu'on peut aller de l'avant malgré la tristesse, sans pour autant oublier ceux que l'on aime.

Bien souvent, le chagrin va de pair avec la peur de ne pas se souvenir ou encore l'idée que quand quelqu'un meurt il demeure dans notre cœur, et nous avons le droit de sourire en pensant à lui. Nous avons la possibilité de faire durer la mémoire de quelqu'un, de penser à lui tout le temps, de nous remémorer de bons souvenirs : *« Cher grand-père Léon, même si on ne te voit plus, tu es dans nos pensées et on va continuer à rire de ce qui nous faisait rire. Au revoir.*[120] *»*

II-2.2.3. Une mort violente et injuste : Walt Disney

[119] Béatric Deru-Renard, *Un petit roi ne pleure pas*, l'ecole des loisirs, 2002
[120] Dominique de Saint Mars, *Grand-père est mort*, Calligram, série Max et Lili, ainsi va la vie, 1995

Malgré notre envie de protéger les enfants de la réalité de la mort, il parait fou qu'elle apparaisse autant dans la culture pour les enfants. Notamment dans les films d'animation de Disney nous l'avons vu, où d'après une étude britannique, les personnages ont trois fois plus de chances de mourir que dans un film à destination des adultes. A chacune de ces morts, on remarque qu'elles sont particulièrement dures et violentes. On ne parle pas que de mort naturelle, ou d'accidents, il y a souvent des morts inconsidérables. C'est le cas par exemple de Pocahontas[121] qui voit son ami Kocoum se faire assassiner sous ses yeux pour un conflit de territoire, ou encore de la maman de Bambi qui est abattue par un chasseur, laissant celui-ci seul et sans défense. L'une des plus troublante est également celle de Mufasa dans *le Roi lion*[122]. Si les films d'animation sont à destination des enfants, ils ne se privent pas de s'inspirer de drame que l'on raconte aux adultes. En effet, *Le Roi Lion* est inspiré de la célèbre pièce de William Shakespeare, *Hamlet*. Une histoire de jalousie, de trahison et de conflits familiaux dramatiques. C'est dans cette optique que l'on retrouve Scar, le frère de Mufasa, un personnage envieux qui ne souhaite qu'une chose : être roi. Pour cela il doit se débarrasser de son frère mais aussi de son neveu, Simba. Il décide alors de créer un mouvement de panique chez les gnous grâce aux hyènes alors que Simba se trouve sur leur chemin. Scar alerte Mufasa sur le champ du danger que cour le lionceau, le roi se précipite pour le sauver. Lorsqu'il parvient à regagner la falaise pour se mettre à l'abri, Scar ne l'aide pas, il lui attrape les pattes pour mieux le jeter dans le vide. Simba s'en est sorti. Son oncle va alors lui faire croire qu'il est responsable de la mort de son père, et qu'il droit disparaitre. En plus de la trahison et de l'injustice de cette mort, le film d'animation ne lésine pas sur les violons saccadés crescendos en fond sonore. Mufasa meurt piétiné par les gnous. Son enfant se blottit contre son cadavre avant d'être rejoint par Scar. Même si le corps de Mufasa n'est pas abimé, malgré la chute et le piétinement du troupeau. Le spectateur est dans

Figure X : Roger Allers et Rob Minkoff, The Lion King, Walt Disney Pictures, USA, 1994

[121] Mike Gabriel, Eric Goldberg, Carl Binder, Susannah Grant, Philip LaZebnik, *Pocahontas, une légende indienne*, Walt Disney Picture, 1995

[122] Roger Allers et Rob Minkoff, *The Lion King*, Walt Disney Pictures, USA, 1994

la confidence : Simba est innocent. Nous n'essayons pas de faire croire aux enfants qu'il n'y a que les méchants qui meurt. Et nous n'hésitons pas à leur montrer des morts violentes. Si la mort des gentils l'est très souvent, celles des méchants le sont aussi. La dimension manichéenne de Walt Disney ne permet pas aux héros de se venger et de tuer eux-mêmes ceux qui les tourmentes. Pour cela, Disney applique pour la plupart de ses méchants la même recette : une chute. Tout le monde est content : le méchant meurt, et le héros n'a rien fait d'immoral. Scar meurt en tombant de la falaise (sa chute ne le tue pas mais il se fait dévorer par les hyènes), la mère adoptive de *Raiponce* trébuche et tombe de la tour, Gaston qui essayait de poignarder la Belle et la Bête tombe du toit (d'ailleurs en effectuant un arrêt sur image nous voyons des têtes de mort dans la pupille de son œil), la sorcière dans *Blanche Neige* est frappée par la foudre et tombe, elle aussi, d'une falaise. Il existe encore bon nombre d'exemples. Mais alors pourquoi cette mort ? Ce n'est pas pour amoindrir la violence, puisque les scènes sont tout de même dérangeantes, rappelons qu'à la mort de Scar, le spectateur a tout le loisir d'imaginer les hyènes déchiquetant le corps du lion, à travers les ombres. Ces morts nous amènent à penser au carma ; aucun héros ne meurt de la sorte. C'est le destin qui lui prend sa vie.
Nous voyons bien que les œuvres de la culture de la jeunesse, notamment ici les films d'animations de Walt Disney, offrent aux enfants le spectacle de morts violentes et injustes pour les gentils, et d'une manière différente, pour les méchants.

II-2.2.4. « Il avait quatre ans. Il est mort.[123] »

Nous pourrions croire que pour illustrer des exemples de mort, la facilité tendrait à représenter des morts de grands-parents, qui s'inscrivent dans le cycle de la vie. Elles sont tristes bien sûr, mais elles vont dans l'ordre des choses. Ne montrer que ce genre de morts reviendrait à mentir sur ce qu'est réellement la mort. Certaines œuvres pour la jeunesse n'hésitent pas à monter cet aspect-là. C'est le cas de l'autre œuvre de mon corpus : *Albertus l'ours du grand large*[124]. Un bateau rempli de marin navigant vers Calcutta est dirigé par Balthazar. Une nuit, le capitaine trouve sur le pont, un ours en peluche. A qui peut bien être ce doudou ? Il n'y a que des hommes à bord, de grands marins trapus. Balthazar mène l'enquête mais ne parvient pas à découvrir à qui il appartient. Après quelques semaines, plus personne sur le navire ne parle de l'ours. Le capitaine décide alors qu'à Calcutta, il ira voir sa sœur, Rose, qui dirige un orphelinat, elle

[123] Laurence Gillot et Thibaut Rassat, *Albertus, l'ours du grand large*, Milan, 2016
[124] Laurence Gillot et Thibaut Rassat, *Albertus, l'ours du grand large*, Milan, 2016

pourra donner la peluche à un enfant qui n'a pas de jouet. Au moment d'expliquer l'histoire de l'ours, prénommé Albertus par l'équipage, à sa sœur, apparait l'un des marins : Elie. Celui-ci explique au capitaine que l'ours est à lui, ou plutôt qu'il était à son fils, Collin, qui est mort quand il avait quatre ans. Après un moment d'émotion entre les deux hommes, Elie décide tout de même de laisser l'ours à l'une des petites filles de l'orphelinat : Amolika. Une complicité se créait entre ces deux personnages qui ne parlent pas la même langue, et Elie rentre sur le navire en souriant. Il a même acheté un cadeau pour sa femme et sa fille qu'il n'a pas vu depuis bien longtemps. La mort du petit garçon n'est pas racontée, elle tient en quelque mot. Le topos de l'enfant qui perd l'un de ses parents est laissé au profit d'un papa qui a perdu l'un de ses enfants. La tristesse et le chagrin est ressenti par tout le monde : même les baraqués tatoués. Cette œuvre, comme beaucoup d'autres, montre que les enfants sont tout aussi susceptibles de mourir que les adultes, une phase de la conception de la mort qui n'apparait que tard. Les lecteurs sont plus vieux que l'enfant décédé.

Il existe dans la culture de la jeunesse d'autres exemples qui montent que les enfants meurent aussi, et de manière injuste et révoltante. Il semble cependant qu'on ne voit que très rarement les corps, que ce soit dans les illustrations ou dans les descriptions.

II-2.2.5. La place de la maladie

La maladie a une grande place dans la littérature de jeunesse qui traite de la mort. Nous l'avions vu, c'est un thème qui apparait de plus en plus dans la culture des adultes, verbaliser des événements que nous ne comprenons pas et qui sont injustes, permet de mieux les appréhender. C'est le cas aussi pour les enfants. Malgré tous les efforts du monde, beaucoup d'enfants côtoient la maladie, que ce soit la leur ou celle de leurs proches. Celle-ci pouvant mener vers la mort.

Pour Christophe Honoré, la mort est un sujet très inspirant. Il aime écrire sur les douleurs et les non-dits. Concernant la maladie, Il publie en 1996, *Tout contre Léo*[125]. Ce roman pour la jeunesse est un succès tel, qu'il est adapté pour la télévision en 2002, mais après un désaccord avec la chaîne M6 (que nous expliciterons ci-après), la diffusion sera annulée pour se faire quatre ans plus tard sur la chaîne Pink TV.

Marcel, dix ans, est le petit dernier d'une fratrie de quatre garçons. Un soir, il surprend une conversation entre ses frères et ses parents : Léo son grand frère dont il est le plus proche, est atteint du Sida. Tous décident de cacher la maladie et la mort prochaine du jeune homme à

[125] Christophe Honoré, *Tout contre Léo*, l'école des loisirs, 1996

Marcel. Tout au long du roman, Marcel voit le monde autour de lui s'effondrer, tous font semblant, la maladresse et le mensonge sont au rendez-vous, car le jeune garçon ne dit à personne qu'il sait. Il va donc essayer de montrer qu'il existe, que lui aussi il mérite qu'on le considère comme un capable de comprendre. Pour cela il va avoir un comportement incompréhensible pour sa famille : Il va vandaliser une médiathèque. A travers ces réactions ils comptent bien faire entendre sa colère. Léo l'emmène en voyage à Paris et est bien décidé à lui dire la vérité :

> *« Je vais mourir P'tit Marcel.*
> *Tu dis n'importe quoi, on ne meurt pas du sida aussi rapidement.*
> *Je fixais le gamin en or tout en haut de la colonne.*
> *Comment tu sais que j'ai le sida ?*
> *Je l'ai entendu.*
> *Pourquoi tu ne m'as rien dit ?*
> *T'es pas malade. T'as pas de tâches. T'es pas maigre. [...]*
> *Faut pas que tu aies peur, P'tit Marcel, faut pas que tu aies peur.*
> *J'ai pas peur. Je le sais bien que va pas mourir. »*

Lors de la mort de son frère Marcel est encore une fois mis à l'écart. Il est avec Gwen et Yvan. Ils jouent au Monopoly, alors que les cloches de l'église sonnent, transperçant à chaque détonation le cœur de Marcel. Le jeune garçon a conscience de cette nouvelle mise à l'écart et de la lâcheté des adultes :

> *« On s'était dit : il sera mieux là avec des copains de son âge. Il pensera à autre chose en jouant au Monopoly. »*

Il s'enfuie cour sans réfléchir entre se réfugier dans une boulangerie pour ne plus entendre les cloches. Il se trouve nez à nez avec la vendeuse et achète une baguette.

> *« Est-ce qu'elle m'a reconnu ? Bien sûr qu'elle m'a reconnu. Qu'est-ce qu'elle va penser ? On enterre mon frère, et moi tranquillos je viens acheter une baguette de pain.*
> *BLANG !*
> *Qu'est ce que je vais foutre de cette baguette ? … Faut pas que je passe devant l'église. »*

Le monologue interne de l'enfant nous bouleverse, à vouloir le/se protéger, finalement Marcel est seul et déboussolé, hanté par les « BLANG » des cloches qui lui rappellent ce qu'il est en train de se passer à quelques mètres.

Christophe Honoré a annulé l'accord avec M6 qui souhaitait que l'on précise la sexualité de Léo. L'auteur avait laissé cette information au bon vouloir du lecteur, puisque ce n'est pas cela qui compte : que l'on soit homosexuel ou non, nous sommes tous potentiellement touchés par le Sida. Mais la chaîne trouvait cela dérangeant de ne pas dire que Léo est homosexuel. Cette

attitude envers cette maladie incurable montre évidement qu'on peut montrer la mort à condition qu'elle ne nous renvoie pas la vulnérabilité de chacun face aux maladies sexuellement transmissibles. Ce qui parait complètement absurde. Car c'est justement cette envie de montrer l'universalité des drames, de la mort et de la maladie qui fait la force de ce genre de récit, qui permet de construire des représentations de la mort et de dégager la parole dans l'ensemble de la société.

II-2.2.4. Les enterrements

Les enterrements sont très peu montrés dans les albums pour la jeunesse. Mais certaines œuvres décident d'en faire le sujet principal. Le décor de leur intrigue. C'est le cas de *l'album Emile fait l'enterrement*[126]. Emile est un anti-héros comme on les aime : il a l'air décalé, il est mal coiffé, il fait le pitre, et il a des amis pas comme les autres. Un jour, sa copine, une vieille dame, l'invite à un enterrement. Emile adore les enterrements. Il joue de tous les codes : *« Emile a mis le pull noir. C'est bien le pull noir, c'est le pull pour être triste. »* Elle vient le chercher, c'est sa maman qui ouvre : *« Bonjour madame… ah vous venez chercher Emile ? Pour vous promener ? Pour vous promener au cimetière ? Euh… vous préférez pas aller au parc ? »* La vielle dame et Emile vont donc à l'enterrement d'une vieille dame. Ils s'assoient au fond, et se moquent du nom de jeune fille de la défunte, de son nom d'épouse, de la rue où elle vivait etc. Tous ces noms sont des noms d'animaux, ils imitent ensemble les cris de ceux-ci. Ensuite ils posent une rose sur le cercueil, *« c'est bien de poser des roses »*. Une fois rentrés à la maison, et c'est les derniers mots de l'album, sa mère lui demande : *« ça va c'était pas trop triste comme enterrement ? »* Cet album casse complètement les codes de représentation des enterrements, pas de larmes, pas de tristesse, l'enterrement devient un lieu de jeu, où l'on aime aller par plaisir même si on ne connaissait pas la personne. Emile et sa copine rit. Un contrepied total avec les stéréotypes, en montrant cela, l'autre dédramatise cet événement et nous pousse à nous interroger sur les actes que l'on y fait parce que c'est ce qu'il faut faire : il met du noir parce que c'est bien le noir, il pose une rose parce que c'est bien de poser une rose. Peut-être que cet album nous fait réfléchir sur la place des enfants aux enterrements, et la dramatisation que l'on en fait. Une ironie et un regard enfantin qui nous interroge aussi sur la place de l'humour face à la mort, peut-on rire de tout ? Visiblement oui, et à tous les âges.

[126] Vincent Cuvellier, *Emile fait l'enterrement*, coll. Emile Giboulées, Gallimard jeunesse, 2017 adaptation de l'histoire de *Harold et Maud*, un film de Hal Ashby en 1971 dont Colin Higgins était le scénariste. Le film est adapté en pièce de théâtre par Colin Higgins. La première représentation Française aura lieu en 1973. Ensuite, l'histoire est adaptée en roman, toujours pas Colin Higgins : Colin Higgins, *Harold et Maud*, Gallimard, 1984

II-2.2.5. Le domaine du rêve et du fantastique

La mort apparait parfois comme un monde parallèle, un monde inaccessible pour le commun des mortels. On lui prête souvent un regard fantastique. C'est le cas par exemple de l'album *Le pécheur et les revenants*[127] , qui nous raconte l'histoire d'un pécheur insomniaque. Fatigué d'attendre dans son lit, il part à la pêche. En pleine nuit. Mais sur sa route, il rencontre un navire peuplé de squelettes. Les revenants veulent faire le plein : et pour cela ils doivent tuer un être humain. Après plusieurs péripéties permettant son évasion, le pécheur se réveille brusquement, sur sa barque, au milieu de l'eau. Il s'était finalement endormi. Mais l'on voit flotter au loin un os. Le monde des morts et celui des adultes est parallèle à celui de la nuit et le jour, la nuit offrant des illustrations négatives, alors que le jour permet des contours noirs sur fond blanc. Les deux mondes s'opposent et se complètent à la foi. L'univers des morts est attrayant par son mystère, a-t-il rêvé ou non ? Est-ce que lorsque l'on meurt on devient des marins de la nuit ? La mort est un monde fantastique qui nous fait frémir et dont on ne sait rien. Comme chez les adultes, la mort et le monde des morts semblent être un décor parfait pour les récits fantastiques.

La culture des adultes et celle des jeunes illustrent la même chose : le paradoxe entre un tabou sociétal et le nombre incroyable d'œuvres sur la mort qui peuplent nos vies. La mort est au centre de tout. Et dans toutes ses dimensions.

Elle nous fait pleurer, elle nous fait rire, elle nous fait peur, elle nous fait nous souvenir, elle nous fait croire, elle nous met en colère, elle nous indigne, elle nous fait créer, elle nous fait nous interroger, elle nous déchire, elle nous rapproche : elle nous fait vivre plus fort.

Un sujet qui fait autant partie de la vie, qui est aussi présent, n'a-t-il pas sa place à l'école lorsque l'on tend, de plus en plus, à ne plus seulement lui donner la mission d'instruire mais aussi d'éduquer ?

[127] Max Estes, *Le pécheur et les revenants*, coll. Somnambule, La joie de lire, 2013

CHAPITRE 3

La mort en classe

III-1. Que disent les programmes ?

La première chose à se demander lorsque l'on veut introduire un thème à l'école, c'est de voir si celui-ci a sa place dans les programmes officiels.
La mort apparait en toutes lettres et ce dans les différents cycles :

SCIENCES

BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation :
*« Identifier et caractériser les modifications subies par un organisme vivant (naissance, croissance, capacité à se reproduire, vieillissement, **mort**) au cours de sa vie.*[128] *»*

BO programme d'enseignement de l'école maternelle (26 mars 2015) :
*« L'enseignant conduit les enfants à observer les différentes manifestations de la vie animale et végétale. Ils découvrent le cycle que constituent la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, **la mort** en assurant les soins nécessaires aux élevages et aux plantations de la classe. »*

Aussi étonnant que cela puisse paraitre, le mot « mort » apparait noir sur blanc dans les programmes. Celle-ci est citée dans les enseignements **des sciences**. Pourtant, lors d'élevages, qui permettent d'acquérir des connaissances sur le vivant à travers des observations et une démarche inductive, il semble extrêmement rare que les professeurs des écoles étayent cette partie de l'évolution des êtres vivants. L'observation de la mort d'un animal ou d'un végétal que l'on a eu en classe n'est pas le but, il est souhaitable de lui rendre sa liberté. Il semble que si jamais l'on est amené à en parler en classe, c'est par dépit et non par choix pédagogique. Beaucoup de professeurs de maternelle enlèvent les corps discrètement. On peut imaginer que les questions spontanées des enfants restent parfois sans réponse, ou pire, sont réfutées.

D'autres parties du programme peuvent être rattachées à la notion de mort, celle-ci peut-être un

[128] education.gouv.fr, p.41 sur 51

point d'accroche pour travailler des compétences :

Attendus de fin de cycle 1 : *« Reconnaitre les principales étapes du développement d'un animal ou d'un végétal, dans une situation d'observation du réel ou sur une image. »*

BO programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux du 26 novembre 2015 : Se situer dans le temps ; Repérer et situer quelques événements dans un temps long *« Les générations vivantes et la mémoire familiale. »*

Il s'agit donc là, de travailler sur la mémoire, donc l'antériorité, c'est l'occasion de comprendre le cycle de la vie et de rendre compte de manière totalement réaliste qu'il y a des membres de ces générations qui sont morts.

EMC

Annexe programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycle 2,3 et 4) Les finalités de l'enseignement moral et civique. Construire une culture civique : *« La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre. »* *Compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4 :* *Culture de la sensibilité* - *Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.* - *S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie* *Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres »*

Cycle 2 : Respecter autrui : *« Savoir écouter autrui. »* *« Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés. »* *« Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement.* *Connaissance et reconnaissance des émotions de base. »*
Cycle 3 : Respecter autrui : *« Adopter une attitude et un langage adaptés dans le rapport aux autres. »* *« Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés, mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression. »* *« Le respect par le langage : les règles de civilité et de la politesse. »* *« La diversité des expressions des sentiments et des émotions dans différentes œuvres (textes, œuvres musicales, plastiques, etc.) »*

Il semble clair, que la mort ne peut pas faire partie d'une thématique sans évoquer les émotions qu'elle agite en nous. Les programmes d'EMC nous poussent à utiliser des œuvres, qui peuvent être textuelles afin de plébisciter ce genre de discussion afin d'acquérir les compétences attendues. Une séquence ralliant l'EMC et la lecture compréhension ainsi qu'un lien avec un travail d'écriture serait donc absolument envisageable pour répondre aux attendus des programmes.

Il parait évident que dans une séquence sur un album ayant pour thème central la mort, une insertion des réactions attendues dans une situation comme celle-ci vis-à-vis des autres serait judicieuse : apprendre la compassion, l'empathie, mais aussi les règles sociales qui l'accompagnent en parlant des condoléances orales mais aussi des lettres de condoléances. En détaillant la fonction d'un tel écrit et ce qu'il est attendu de faire dans notre société pour monter que l'on partage la douleur de quelqu'un. N'est-ce pas un écrit auquel nous ne sommes jamais préparés au sein de l'école alors que c'est un écrit fonctionnel dans la vie de tous les jours ?

LECTURE et ACCULUTURATION

Cycle 2 : BO spécial n°11 du 26 novembre 2015
« Mobilisation des connaissances lexicales en lien avec les textes lus. »
« Mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts…) »

La mort n'est-elle pas un personnage-type ?

Cycle 3 : BO spécial n°11 du 26 novembre 2015
« Au CM1 et au CM2, les connaissances sur le fonctionnement des texte littéraires doivent se développer de manière empirique à travers des activités de lecture. Les connaissances liées au contexte des œuvres (situation dans le temps, mise en relation avec des faits historiques et culturels) sont apportées pour résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation et enrichir la lecture. »

La mort ayant ses propres codes et étant présentes dans grand nombre d'œuvres de notre culture, il semble évident que ce soit un élément primordial de l'acculturation des élèves, afin qu'ils aient eux-mêmes un regard sur ce tabou, pour qu'ils comprennent certaines intertextualités mais aussi des allégories ou encore des intentions de personnages. C'est ce qui semble s'inscrire dans le programme. Ce thème pourrait alors se trouver dans l'entrée « Héros/Héroïnes et personnages », ou encore dans « La morale en question ». Il semble que tous les thèmes pourraient concorder.

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Cycle 2 : BO spécial n°11 du 26 novembre 2015
« Exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle des autres. »

En arts plastiques, et en Histoire de l'art, nous pourrions imaginer un travail sur les illustrations de la mort, à travers notre culture, en la détournant, mais aussi à travers les cultures du monde, notamment la mort dans la culture mexicaine qui a une immense influence dans le monde de l'Art. Il serait très intéressant de se familiariser avec cette notion en jouant avec elle

artistiquement, en la désacralisant, en se moquant d'elle, en la mettant dans des contextes inattendus par jeux de collage etc. Le regard sur le monde et ses différentes cultures serait une véritable richesse pour appréhender la mort, elle offrirait un regard différent.
En musique, l'étude d'un morceau tel que *La Marche Funèbre* de Chopin en tant que grande œuvre du patrimoine serait à envisager. Etudiant ainsi l'intensité émotive et ses composantes mais aussi, la marche que l'on imagine, ou encore sa dimension culturelle et son imprégnation dans la société avec notamment l'utilisation de ce morceau dans les cérémonies officielles.

EPS

Un travail sur la danse serait aussi envisageable pour la compétence : « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique. » Dans le parcours danse nous pourrions tout à fait envisager un travail sur les émotions relatives à la mort et à leurs évolutions successives telles que la douleur, la colère, la tristesse, et la vie qui nous oblige à avancer, mais aussi nos relations avec les autres. Ce travail pourrait être en lien avec des œuvres littéraires pour la jeunesse telles que *Moi et Rien* de Kitty Crowther, qui à mon sens, pourrait être l'objet d'un travail fantastique en danse. On pourrait imaginer un travail sur la danse contemporaine, en se penchant vers les émotions et une identification au personnage, essayant de comprendre ce qu'il peut ressentir. Il serait captivant de proposer des activités dansées avec un partenaire invisible.

Même si la mort n'apparait mot pour mot que dans la partie sciences du programme, il semble que l'exploitation d'un thème comme celui-ci soit à la fois pluridisciplinaire et interdisciplinaire, pouvant s'appuyer sur une pédagogie de projet. La mort est un sujet qui est au cœur des émotions, des nôtres mais aussi de celles des autres. C'est son ancrage dans la vie de tous les jours mais aussi le dessein de l'école de former un citoyen ou encore son lien avec l'acculturation, qui en font un sujet qui convient à de nombreuses disciplines. Ce thème nous ouvre à de très nombreuses perspectives pédagogiques. Même si elle n'est pas écrite partout elle semble pouvoir devenir un travail transversal dans différentes mesures. Il parait alors possible d'envisager des projets de toutes sortes avec les élèves.
Il est important pour cela d'assurer au sein du groupe, une bonne ambiance de classe. La mort reste un sujet sensible que l'on doit décomplexer, pour ouvrir la discussion et évoluer chacun dans un climat de confiance absolue sans quoi les apprentissages demeureraient survolant. Le

but n'étant pas de créer une pensée anxiogène au sein de la classe. Mais au contraire de donner aux élèves la possibilité de s'exprimer et d'acquérir des connaissances qui sont aujourd'hui enfouies dans les non-dits.

III-2. Quand la mort s'immisce au sein d'une classe et perturbe son déroulement interne.

Lors de la rédaction de ce mémoire de recherche, j'ai été amenée à questionner ma propre relation avec la mort. Mon éducation et le vécu de ma famille font qu'elle n'a jamais été un tabou. Mes questionnements sont arrivés très vite. J'ai toujours pu avoir des réponses de manière très ouverte. Ma mère n'essayant pas de camoufler la vérité m'a toujours dit qu'on ne savait pas vraiment ce qu'il se passait après la mort, mais que pour elle, les personnes qu'elle avait aimées par-dessus tout continuer de vivre dans son cœur, et par extension dans le mien. Je n'ai pourtant aucun souvenir d'en avoir parlé à l'école. Il semble que si ma famille ne m'en avait pas parlé et qu'elle s'était elle aussi, enfermée dans un mutisme, je n'aurais jamais vraiment eu de réponse. Il semble que ce soit le cas de beaucoup d'élèves.
Les professeurs des écoles sont tous dans une relation avec la mort qui leur est propre. Malgré le fait qu'elle soit un élément familier, il semble qu'elle reste anxiogène. Lorsque la mort s'immisce en classe, nous n'avons pas tous les mêmes outils personnels ni la même aisance.
La mort est donc un élément très intime, qui relate de notre relation personnelle avec ce sujet. Y a-t-il plus personnel ? Mais alors qu'advient-il lorsqu'elle s'immisce dans le domaine professionnel ? Comment réagirions-nous si un jour nous étions amenés à vivre un deuil au sein même de la classe. ? La perte d'un élève. Comment mettre de côté, ou non, sa tristesse ? Comment accueillir celle des élèves ? Que faire de la table vide ? Quelle place laisser au chagrin ? Quelles sont les conséquences à courts et longs termes ? Ces questions, la professeure des écoles que j'ai rencontrée a dû se les poser très rapidement dans sa carrière. Souhaitant garder l'anonymat, son nom ne sera pas cité, ni même l'école dans laquelle elle exerçait.

Cette maîtresse a été confrontée au décès de l'un de ses élèves de CP. Dans des circonstances dramatiques, l'enfant et son petit frère sont décédés à la suite d'un incendie provoqué par la mère, au domicile. Une mort extrêmement violente et qui plus est, donnée par la mère.

La maîtresse que j'ai rencontrée était alors en poste depuis deux ans, elle était très jeune. Un matin, dans la voiture pour se rendre à l'école, elle reçoit un appel de la directrice. Elle comprend alors qu'il y a eu un incendie, mais sous le choc elle ne saisit pas que l'élève est décédé. Lors de notre entretien, la voix de la jeune femme est serrée, malgré le temps qui est passé, je comprends bien que c'est un sujet très difficile pour elle. Encore aujourd'hui. Arrivée à l'école, elle est convoquée dans le bureau de la directrice qui lui explique ce qu'ils savent de la situation qui s'est déroulée la veille. Elle m'explique que le déroulé est très flou pour elle, le traumatisme a été tel qu'elle ne sait plus ce qu'il s'est passé dans le détail. Ne se sentant pas capable d'annoncer la nouvelle à sa classe de CP, c'est la directrice qui s'en est chargée. Avant toute chose, on a demandé à la maîtresse de ne pas dire que c'était la maman qui avait mis le feu à l'appartement, car « les enfants ne comprendraient pas ». On lui a aussi dit de faire classe normalement, comme si de rien était. Elle a commencé par déplacer la table du garçon, comme si les autres élèves allaient moins le remarquer. Une fois les enfants en classe et après l'annonce de la directrice, la journée lui a semblé interminable, elle était dans un état de choc : elle appelait les élèves par le prénom du petit garçon, elle avait des absences, et les élèves, eux, avaient plein de questions : « Maîtresse, c'est sa maman qui l'a tué ? », « Maîtresse pourquoi tu nous appelles […] ? Il est mort tu sais. », « Il va au ciel ? », « Son corps il a brulé ? » et même le besoin de juste en parler : « Je suis triste parce qu'il est mort. »

Face aux questions des enfants, elle a décidé de suivre les demandes de la directrice : faire mine de ne pas entendre, esquiver les réponses, continuer la classe comme s'il ne s'était rien passé. Les élèves ont fait des dessins pour le garçon. Pourtant, ils n'ont pas pu s'exprimer ni en classe, ni avec la psychologue scolaire et ont montré des mois plus tard des réactions très violentes. C'est ce que nous disions précédemment : le long terme a un véritable impact sur les enfants. Deux élèves ont commencé à être victimes de crises d'épilepsie pour la première fois, dans les moments de classe. D'après les aides extérieures sollicitées par les parents, ces crises étaient le fruit à retardement du traumatisme lié à ce drame. L'ambiance de classe était pesante pour tout le monde, un poids semblait ne jamais laisser de répit. Pour cette maîtresse qui aujourd'hui a plus d'expérience, il semble qu'avec du recul elle ne fonctionnerait absolument pas de la même manière. Elle s'est rendu compte trop tard que les enfants avaient été complètement déboussolés, ils ont imaginé le pire face au silence et à la tristesse de la professeure des écoles. Ils n'avaient pas compris que c'était définitif. Le poids s'est accumulé chaque jour un peu plus, provoquant un réel malaise au sein même des apprentissages et du climat de classe. Les angoisses autour de l'acte de la mère ont eu un effet boule de neige, sans modération de leurs inquiétudes, ils ont continué à en parler entre eux et à entendre les parents. Un tel silence était pour eux synonyme

d'un véritable danger. Rappelons qu'en CP, en ce qui concerne la psychologie de l'enfant par rapport au concept de la mort, nous avions dégagé la chose suivante : Il semble que la conceptualisation soit marquée par un véritable tournant vers l'âge de six ans. En effet, l'enfant entre dans une réaction affective à l'idée de la mort. Il développe de véritables inquiétudes, plus ou moins fortes, sur la mort possible de ses parents Ces élèves étaient donc en plein dans cette phase-là. On peut donc voir que cette réaction face à la situation a eu des conséquences dramatiques sur la conception même de la mort.

La maîtresse m'a confié qu'elle savait aujourd'hui qu'il existe beaucoup de supports tels que la littérature de jeunesse, si elle devait vivre cette situation aujourd'hui, elle les utiliserait. Et surtout elle ouvrirait un dialogue. Pour les laisser s'exprimer, et elle aussi.

Malgré cet événement, paradoxalement, elle a confié que pour elle, parler de la mort revenait plutôt à un apprentissage qui se fait dans le domaine du privé. Puisque c'est un thème qui nous tire vers les croyances, il est difficile d'aller à l'encontre de la famille.

Mais est-ce que parler de la mort, c'est prendre position sur des croyances ? S'il y a bien un domaine dans lequel nous sommes tous dans l'ignorance c'est celui-ci. En parler ce n'est pas prendre parti et réfuter les croyances… C'est un argument que j'ai très souvent retrouvé dans un questionnaire rempli par des professeurs des écoles (Annexe 1) leur demandant si la thématique de la mort avait sa place au sein de l'école et pourquoi :

« Cela appartient aux croyances de chacun et ceux sont aux parents d'en parler qui se devront de rassurer leur enfant au moment de l'échange. »

« Cela relève de la sphère intime plus que de d'enseigner un savoir sur quelque chose. Cela à un rapport aux sentiments, aux vécus et au culturel. L'éducation à : c'est libérer la parole, partager des expériences plus que d'apprendre à… affronter la mort ? »

III-3. Pourquoi la plupart des professeurs des écoles redoutent-ils, ou refusent-t-ils d'en parler ?

2.1. La laïcité : un obstacle ?

Les professeurs qui utilisent cet argument pour ne pas parler de la mort avec leurs élèves n'ont à mon sens pas compris ce qu'était la laïcité. Celle-ci n'implique pas que l'on ne doit pas parler de religion. Elle implique seulement que le professeur n'a pas à donner son avis, il doit être absolument neutre. Mais cela n'empêche pas les élèves de parler de ce qu'ils croient, ou de ce qu'il existe comme croyances relative à cela. La laïcité ne place aucune opinion au-dessus des autres et permet la libre expression de ses convictions dans le respect de celles d'autrui dans les

limites de l'ordre public. Il n'est donc pas question d'être mal à l'aise ou d'ignorer un enfant qui parle d'aller au ciel, ou encore de l'enfer ou du paradis. La peur des professeurs de parler de cultures différentes, de religion, ou simplement de croyances personnelles, n'est pas justifiée. En aucun cas son rôle est de contredire ce que l'enfant croit, ou d'aller à l'encontre des parents. Le ton est au dialogue, à l'échange, et au respect des croyances de chacun et à la possibilité d'exprimer son opinion et ses questionnements concrets. A travers cela, c'est un climat de confiance qui s'installe entre le professeur des écoles et les élèves : « vos préoccupations sont normales et valent la peine que l'on s'y arrête. »

2.2. Sujet intime qui touche l'affect de l'enfant

Il est vrai que la mort est un sujet sensible. Il peut provoquer des réactions très différentes chez les élèves, suivant leur vécu avec celui-ci. C'est pour cette raison que l'on ne brusquera jamais un élève qui ne souhaite pas en parler. D'ailleurs, il est souvent conseillé par les pédopsychiatres d'entrouvrir une porte, de montrer qu'il n'y a aucun mal à en parler et que l'on est ouvert à répondre ou du moins discuter de tout.

Il faut être sûr d'être nous-même à l'aise pour ne pas refléter une angoisse, et pour apaiser.

Il est convenu de réfléchir au degré de l'émotion chez l'élève. De laisser les enfants venir à nous dans cette appréhension. Il est très important de prendre en considération la personnalité de chaque élève mais aussi son vécu.

Mais comment accueillir les différentes réactions ? J'ai le souvenir de séances de musique lorsque j'étais au collège, où à l'écoute de certains morceaux, l'un de mes camarades pleurait. Mettant ainsi en désarroi le professeur qui faisait mine de ne pas voir, sans essayer de comprendre s'il avait envie de partager son émotion avec le reste de la classe. Exprimer ses émotions fait partie du programme de l'école primaire. Et pleurer ne devrait pas être exclu des classes, aussi hautes soient-elles. Ce n'est pas une marque de faiblesse, c'est une façon de s'exprimer, et nous devrions permettre à nos élèves de le faire librement, dans un contexte bienveillant qui permet une écoute véritable, sans jugement, de manière à créer une compassion bienveillante et de renforcer l'atmosphère positive de la classe, sans pour autant oublier que l'on doit être observateur, et vigilant.

2.3. Manque de formation : ORME et ALDAE

> *« Une école qui prépare à la vie, n'a pas uniquement la tâche de faire place au chagrin quand il survient, mais aussi celle d'être attentif à l'éducation et à la préparation de la perte.*[129] *»*

Nous l'avons vu, les professeurs qui vivent la mort de plein fouet au sein de leur classe ne semblent absolument pas formés. Nous n'avons aujourd'hui, aucun enseignement nous permettant de faire face à ce genre de situation. Que ce soit le deuil d'un enfant, ou la perte de l'un d'eux. Il semble que ce soit un manque à combler.

Il existe des associations qui ont pris conscience de ce manque. C'est le cas de L'ORME (Organisme de recherche sur la mort et l'enfant), dont Marie-Ange Abras, chercheuse en soin palliatifs, fait partie. Elle intervient depuis 1992 dans les écoles afin de parler en amont d'une mort ou d'un deuil. Son dessein est *« de monter que l'on peut réintégrer la mort dans nos sociétés en en parlant avec les enfants afin qu'ils puissent vivre plus sereinement les moments plus ou moins difficiles de leur vie présente et future. […] Puis de convaincre les autorités officielles en matière d'éducation, de recherche et de santé pour insérer le thème de la mort dans le programme scolaire des enfants et dans le programme des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.*[130] *»* Elle intervient lors de plusieurs séances au sein d'une classe pour *« donner la possibilité à chacun de s'exprimer sur la mort et former l'enseignant lui-même à ne plus l'évincer pour les besoins de l'enfant.*[131] *»* Sur le terrain, elle a pu observer des problèmes créés par les non-dits sur la mort tels que ceux vécus par la maîtresse que nous avons évoqué tout à l'heure. Les morts cachées et les deuils non vécus avaient des répercutions sur **la santé** et **la scolarité** des enfants, mais aussi sur les parents et les enseignants. Le cas présenté n'est donc pas un cas isolé. La mort mal traitée en classe a donc de grandes répercutions, dangereuses pour les enfants, mais en plus de cela, qui troublent les apprentissages.

---

[129] Manu Keirse, « Le deuil à l'école » dans *faire son deuil, vivre un chagrin*, De Boeck, 2000

[130] Marie-Ange Abras, *La mort à l'école : les besoins des enseignant*, INFOKara, vol. 23 N°3, 2008, source Cairn.fr

[131] Marie-Ange Abras, *La mort à l'école : les besoins des enseignant*, INFOKara, vol. 23 N°3, 2008, source Cairn.fr

> *« La méthodologie de recherche-formation m'a permis d'évaluer les modifications du comportement relatif à la mort. Les changements se sont produits dans l'attitude des enseignants qui n'ont plus évincé les interrogations des enfants sur la mort et la perte. J'ai donc formé les enseignants afin qu'ils n'évincent plus les questions existentielles des enfants, de leur donner les moyens de repérer un élève en deuil, et de leur donner les moyens de faire appel à un intervenant extérieur pour approfondir ces sujets. L'enseignant a donc le rôle d'une personne relais.*
>
> *Grâce à ses groupes, les enfants et les enseignants ont spontanément parlé de la mort, ce qui en a permis une certaine dédramatisation dans nos sociétés occidentales.*[132] *»*

La fonction de relais, rappelle les limites de ce devoir, le professeur des écoles doit répondre aux questions, ne pas fermer le dialogue et être attentif et observateur, mais lorsque cela est nécessaire, il doit laisser les intervenants qualifiés intervenir. Il ne faut pas oublier que le maître, ou la maîtresse, n'est pas psychologue scolaire, et ce n'est pas ce que l'on attend de lui.

Il existe également une association nommée ALDAE (Accompagne le deuil à l'école) qui, sur son site internet[133] met en avant les buts suivants :

- Accompagner les enseignants et les autres professionnels de l'éducation à aborder le thème de la mort ;
- Répondre aux différentes situations et problématiques autour du deuil ;
- Sensibiliser les élèves et les acteurs de l'éducation sur la force de la parole au sujet de la mort et du deuil.

Cette association combat elle aussi le tabou de la mort à l'école et à travers lui le manque de formation des enseignants face à des situations de deuil au sein de leurs classes. Ainsi, elle propose de nombreuses formations telles que « Le deuil chez l'enfant et son impact en milieu scolaire » ou encore « Le deuil chez l'enfant et l'adolescents ». L'association invite aussi deux fois par ans à un atelier fratrie, les frères et sœurs confrontés à un deuil périnatal. Parfois, ses membres proposent d'intervenir en classe pour parler de la mort, lorsqu'un enseignant en fait la demande, à la suite d'un drame.

Depuis 2001, ce collectif de professeurs des écoles et d'inspecteurs, se bat pour sensibiliser aux situations difficiles et propose **une valise pédagogique** qui est introduite par une citation d'Anne Duperey :

---

[132] Marie-Ange Abras, *La mort à l'école : les besoins des enseignant*, INFOKara, vol. 23 N°3, 2008, source Cairn.fr

[133] Assoaldae.org

« Le chagrin cadenassé ne s'assèche pas de lui-même, il grandit, il s'envenime, il se nourrit de silence, en silence il empoisonne sans qu'on le sache.[134] »

Dans cette valise, les enseignants ont à leur disposition des documents théoriques sur le processus de deuil chez les enfants et les adolescents, mais aussi une fiche de conseils qui indique les choses à savoir, les choses à dire, et les choses à faire, ou encore une cassette vidéo qui vante l'importance de la parole, ainsi que huit fiches de présentations de livres sélectionnés pour chaque âge, avec les termes abordés et les pistes à explorées.

L'entrée par la littérature semble être, pour cette association, la plus judicieuse, elle le justifie ainsi :

> *« Les livres sont de véritables « passeurs » entre les adultes et les enfants : ils peuvent aider l'enfant, même très jeune, à prendre conscience de ce qu'il vit, à mettre des mots sur le ressenti qui est parfois enfoui en lui, à parler de son expérience ; cela permet d'accueillir l'enfant, de le reconnaître dans toute sa profondeur humaine, d'établir un dialogue avec lui. Dans un groupe, chacun reçoit l'histoire racontée avec la sensibilité qui lui est propre en fonction de son histoire personnelle, de son expérience à ce moment-là. »*

Il existe donc des formations parallèles qui se construisent autour de celle proposée par l'éducation nationale dans ses ESPE, pour pallier justement, au manque de préconisation face à cela. Une auto-formation se met en place entre professeurs des écoles qui ont vécu des événements de classe où ils se sont sentis impuissants. Ils ont décidé de réagir, mais pourquoi ne parlent-on pas plus de leurs existences ? Pour parvenir à leur site internet il faut vraiment le chercher et surtout savoir que cette association existe…

2.4. Parler de tabou c'est souvent craindre la dispute

> *« Ne chantez pas la mort : c'est un sujet morbide. Le mot seul jette un froid aussitôt qu'il est dit. Les gens du show-business vous prédiront le bide : c'est un sujet tabou pour poètes maudits. » (Léo Ferré)*

Le tabou est vécu comme une limite sociale qui nous rassure. En parler peut donc plonger les enfants dans une situation défensive, une incursion désarmante. Il semble que les professeurs aient peur de la dispute au sens de la « disputation », c'est-à-dire le débat contradictoire. Pourtant, c'est en confrontant plusieurs idées que l'on avance et que l'on ouvre son champ de réflexion permettant de créer un savoir bien plus grand qu'avec son seul point de vue. Nous ne

[134] Anny Duperey, *Le voile noir*, éditions le Seuil, 1992

voyons pas le problème lorsque l'on demande des débats interprétatifs à d'autres moments d'apprentissage : dictée négociée, débat interprétatif, etc. Il serait tout à fait possible de faire un débat interprétatif sur un album traitant de la mort.

On peut imaginer que l'avis des parents peut aussi peser. Mais si la mort est l'un des thèmes existentiels dont va parler un professeur des écoles à travers différents supports, la coéducation installée permettra une transparence des apprentissages, et une justification pédagogique indiscutable.

> *« Le mot tabou de la Mort n'est-il pas, entre tous, le monosyllabe scabreux, le monosyllabe imprononçable, innommable, inavouable qu'un homme moyen adapté à l'entre-deux se doit d'envelopper pudiquement dans les circonlocutions bienséantes et bien-pensantes, tout comme il dilue dans les périphrases euphémiques le Non trop sec d'un refus sans espoir, tout comme il édulcore le Rien par toutes sortes de nuances, tout comme il assortit une réponse négative d'un flot de modalités circonstanciées ? La phobie du mot court…135 »*

Créer une discussion autour de la mort, c'est contourner tous ces procédés édulcorants et donc être confronté aux vrais mots. A ceux qui nous dérangent. C'est se confronter à la réalité de la mort. La question est donc de savoir qui est dérangé par un débat interprétatif sur un album à double interprétation, dont l'une est la mort ? Ou même juste de discuter de ce qu'est la mort, et les croyances de chacun.

2.5. Préférer offrir une "pause bonheur"

Lors de mon stage, nous avons pu passer une journée dans la classe du dispositif UPE2A. La maîtresse, lors d'une discussion sur mon sujet, a confié ne pas souhaiter parler de la mort en classe, car elle voulait offrir une pause bonheur aux enfants, dont la vie n'est, on l'imagine, pas toujours rose. Cet argument, beaucoup l'utilise, même pour des élèves hors du dispositif.

Si l'on poursuit le raisonnement, il ne faudrait enseigner que les éléments joyeux ? Donc nous ne le parlons pas de guerres en Histoire ? On ne fait pas de géographie, pour ne pas évoquer les taux de mortalité, la famine, de pauvreté ? On ne parle pas de handicap ? De harcèlement ? On ne parle pas de tristesse, de colère ? L'école a-t-elle pour dessein de ne parler que de choses joyeuses ? Il semble absolument nécessaire, si l'on se veut préparateur de la vie, de parler de tous ces thèmes, la mort en fait partie.

[135] Jankélévitch, *La mort*, Flammarion, 1977, p.221

III-4. Les approches proposées

3.1. « Naturaliser » la mort / Rationaliser la mort

Il parait évident que deux principaux axes vont se dégager d'un enseignement sur la mort, le premier étant de « naturaliser[136] » la mort, c'est-à-dire de la décrire comme un phénomène biologique, mais aussi comme phénomène social, administratif, historique ou encore sociologique. Un aspect pratique de la mort de manière concrète. L'objectif principal étant de donner une culture, et de familiariser ce phénomène pour tendre à reconnaître son universalité et à dédramatiser l'événement. De donner également les aspects concrets de la société reliés à la mort.

Le second axe tendra à « penser » la mort, afin d'en comprendre et d'en amoindrir l'aspect tragique et émotionnel. Pour être attentif aux sentiments que l'on ressent, pour en tirer un enseignement, pour être capable d'une véritable compassion, et compréhension de ce qui découle d'un événement comme celui-là.

Les buts de ces différents axes étant toujours le même : désacraliser la mort, répondre aux interrogations spontanées des élèves, ou encore exprimer son ressenti.

3.2. Le cercle de lecture / carnet de lecteur

La littérature est un biais très important, elle est l'une des entrées dans le sujet les plus judicieuses : elle permet de mesurer le taux d'édulcoration, mais aussi de créer une distanciation entre un tel sujet et les élèves, c'est un moyen de prendre la température sur justement du degré de l'émotion. L'objet livre devient un élément de passation, qui ne brusque personne : chacun le reçoit à sa guise.

« Le point de départ en est une conviction forte : celle de l'importance de la littérature, importance à réaffirmer plus que jamais aujourd'hui comme antidote à bien des maux de nos sociétés actuelles et surtout, en ce qui nous concerne, comme essentielle à la construction de soi pour nos élèves [137]»

C'est dans cette idée qu'il serait très intéressant d'utiliser les nombreux avantages d'outils comme le carnet de lecteur. En effet, c'est un outil qui va **permettre aux élèves de passer d'un**

[136] Dir. H. Lethierry, *parler de la mort… et de la vie, un tabou dans l'éducation*, Nathan, série Formation 2004

[137] Ressources Eduscol : *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Intervention d'Anne Vibert, inspectrice générale, en séminaire national (mars 2011)

rapport affectif à la lecture pour aller vers un rapport distancié. Ce carnet, sera un moyen judicieux de faire coexister les inférences personnelles de chaque élève, de s'approprier des passages, de choisir des illustrations, de travailler sur des couvertures inventées, mais aussi de noter les questions qu'il se pose, de noter ses sentiments ou encore les liens entre les différents albums pour créer des résonnances. Cet outil semble être celui qui mêle à la perfection l'affectif de l'enfant, et le caractère rationnalisant de la mort. Il est effectivement bien plus intéressant que ce carnet soit un lien du cycle 2 au cycle 3, même si, institutionnellement, le carnet est préconisé au cycle 3 il est tout-à-fait adaptable en cycle 2, et pourrait ainsi regrouper un grand nombre de lectures et favoriser la construction du sujet lecteur.
Il serait aussi très intéressant, pour travailler des œuvres littéraires sur la mort, de mettre en place un cercle de lecture. Ce procédé, mis en place par Anderson et Corbett en 2008, permet de relier tous les aspects de la littératie. Les élèves sont en groupes hétérogènes, chacun d'eux a un rôle bien précis : le maître des liens, l'animateur de discussion, le maître des passages, ou encore le maître des illustrations. Ainsi, après avoir lu un album, ou des passages d'un roman pour la jeunesse, les élèves se réunissent en cercle pour faire une analyse et une critique collective du texte. Le cercle de lecture permet d'apprendre de ses pairs, de parler des émotions du lecteur dans une atmosphère bienveillante, nécessaire à ce type de sujet, mais aussi de développer des habiletés liées à l'écoute, à l'expression orale, à la lecture, à l'écriture dans un contexte de collaboration positive. Ce qui parait bénéfique pour les élèves, c'est de pouvoir avoir un regard distancié, d'avoir l'occasion de partager avec leurs camarades des lectures sur des sujets qui deviendront des pistes de réflexion pour une compréhension fine du texte.

L'intérêt principal de ces deux outils s'inscrit donc dans le parcours de lecture. Il s'agit de construire une relation personnelle aux œuvres, mais aussi de susciter l'intérêt des élèves, en en faisant des sujets lecteurs. Il semble judicieux de faire travailler les élèves à la fois en autonomie, mais aussi en groupe afin que la collaboration avec les pairs puisse avoir un aspect rassurant.
Ces outils sont précieux pour l'acculturation des élèves en général, et semble particulièrement trouver leur place pour travailler un sujet tel que la mort dans la littérature. Les outils sont des éléments concrets sur lesquels l'élève va pouvoir se rattacher. C'est un élément rassurant.

3.3. Un travail transdisciplinaire et une pédagogie de projet

Comme nous avons pu le voir en observant les programmes, il semble préférable de privilégier une approche de la mort de manière transdisciplinaire mais aussi à travers une démarche de projet telle que la recommande Philippe Perrenoud. Cette approche parait nécessaire car un sujet tel que la mort est un sujet qui touche à des questions existentielles ne pouvant pas se limiter à un seul domaine d'apprentissage. De plus, il semble qu'un sujet comme celui-là, si propre aux cultures du mondes, à la fois si intime et si universel, soit une mine d'or pour un projet.

Même si la littérature semble être pour de nombreuses raisons le meilleur point d'accroche, bien d'autres approches peuvent s'y lier.

Marine Croyere, dans son étude *Parler de la mort à l'école*, a proposé à une classe de CM1 CM2 une visite au cimetière à la suite du mal-être de l'un des élèves qui évoquait l'absence de son papa pour des raisons pratiques : signature du livret « par les deux parents », ou encore le cadeau pour la fête des pères. Il montrait également, sur le chemin de la piscine, la tombe de son père à ses camarades. Il en parlait très souvent, rendant parfois mal à l'aise ses camarades. Le projet de la visite a donc été proposée au garçon, avec l'autorisation de sa mère en aval. Il l'a accepté. Les élèves ont eu des réactions solennelles, et ont tous eu un moment de recueillement, le petit garçon a parlé de son père. De retour en classe, Marine Croyere a organisé un débat philosophique autour de ces questions : « Pourquoi avons-nous été au cimetière ? », « Pour vous c'est quoi la mort ? » Peu à peu, les élèves se sont laissé aller à leur réflexion et à leur questionnement sur les sujets qu'ils avaient entendu à la télévision, ou entre adultes comme l'euthanasie, le suicide ou encore sur la peine de mort. Il semble donc impossible de penser qu'un élève de cycle 3 n'a aucune connaissance sur la mort. Il sait, il entend, il comprend.

Puis, elle s'est appuyée sur un travail d'écriture, laissant le choix aux élèves de travailler soit sur « Quand on perd la vie… », « Quand on est différent… », et ce, pour ne pas forcer les élèves à parler de la mort s'ils n'en n'ont pas envie. Des productions alors étonnantes ont émergé dans cette séquence :

« <u>Quand on est mort</u>
La mort…
La mort ça fait de la peine aux amis,
La mort c'est quand on grandit.
Quand on meurt c'est peut-être qu'on a une maladie,
Ou qu'on meurt parce qu'on en a envie.

La mort c'est une tragédie,
Des fois ça nous empêche de souffrir,
Mais ça ne fait pas rire.
Pourtant, la mort peut être une poésie.

Quand tu étais à l'hôpital,
Ton cœur était plein de douleur.
Pendant que le mien était plein de chaleur. »

Cet élève a d'ores et déjà mis en mot presque toutes les connaissances sur la mort : Les émotions, la maladie, le suicide, l'idée du cœur qui souffre et de celui qui a chaud et qui est vivant. Il y a même une réflexion sur la poésie en elle-même : la mort ce n'est pas marrant, mais ça peut devenir quelque chose de beau comme une poésie. La mort à travers l'art peut faire du bien aux autres. L'élève semble avoir dépassé son préjugé sur un tel sujet, **il a compris que le but de parler de la mort en classe ce n'est pas de rendre cet événement anxiogène, mais d'au contraire lui laisser une place dans notre vie, pour se familiariser.** Ce que l'on voit également, c'est qu'au vers 3, l'élève dit : « La mort, c'est quand on grandit », il semble que l'élève s'émancipe complètement de la possibilité de lui-même mourir, ce qui correspond au stade d'appréhension de la mort d'un enfant de 11ans.
Un autre élève a lui décidé d'écrire un poème sur ce qu'il se passe après la mort, écrivant à la première personne, il se projette comme un être mortel. Ce qui marque son avancé dans la conception de la mort :

« <u>Mort…</u>
Quand je suis mort
Je ne vis plus.
Mais dehors, je vois mon corps,
Mon corps mort et étendu.

Mais mon esprit s'envole
Dans les nuages…
Et je survole
Le monde malgré mon âge.

Et je regarde les gens s'amuser
Mais quel ennui !
C'est une tragédie
Mais moi je pars m'aventurer. »

Cet élève utilise l'image du topos que nous évoquions au chapitre 1, il imagine qu'il flotte au-dessus de son corps. Ce poème est incroyable, il montre que l'élève a très bien compris que le corps resté figé, mais aussi, que la mort apparait à n'importe quel âge, même si c'est injuste : « Malgré mon âge ». Le ton de ce poème n'est pas pathétique, cet enfant mort n'envie pas les autres, il les voit s'ennuyer alors que lui il part pour l'aventure.
Il est clair que ce poème est la preuve que parler de la mort à l'école, ne rend pas les élèves anxieux, terrorisés, ou paranoïaques.
Marine Croyere a donc proposé une visite d'un cimetière que l'on pourrait rattacher à de l'EMC, suivi d'un débat philosophique, puis d'un travail sur la poésie.

Une autre piste qui pourrait être intéressante est celle qu'utilise Emilie Bertrand dans son Mémoire « Aborder le thème de la mort à l'école primaire ». Elle a demandé à ses élèves de CM2 de réaliser une production sur le thème suivant : le contraire de la vie, après avoir travaillé sur une séquence poésie, avec particulièrement le poème *Liberté* [138]de Paul Eluard. Les élèves étant en cycle 3, il leur a été demandé de travailler en volume, sans dessiner. Elle a ainsi réuni les réalisations accompagnées des commentaires des auteurs en plusieurs catégories :

- Productions empruntées à la dimension religieuse :

On retrouve ainsi des anges, ou encore une chaise en or au centre du paradis, et même l'enfer.

- Productions traduisant les causes de la mort :

On y trouve un bateau fendu en deux dans une tempête en pleine mer, mais aussi deux créations représentant la guerre. Dans l'une d'elle une faucheuse est représentée.

- Productions plus conventionnelles :

Les images propres à la culture commune apparaissent ici, on peut y voir des cimetières,

[138] Paul Eluard, *Liberté*, dans le recueil *Poésie et vérité* en 1992, Recueil clandestin et dans *Au rendrez-vous allemand*, 1945, les éditions de minuit.

des tombes surplombées de croix, et des pyramides où sont enterrés des pharaons. Les deux cimetières représentés ont pour décors la nuit. On peut imaginer que les élèves ont utiliser la dimension effrayante de ce lieu, faisant peut-être référence à des éléments de la culture tels que le clip de *Thriller* de Michael Jackson[139], ou encore des passages de la série Chair de poule[140].

- Production plus imaginaire :

  La réalisation de cette catégorie et décrite comme « le moulin de la vie », c'est une vision poétique, qui permet de supposer que l'élève a déjà appréhendé la mort et qu'il est au stade de distanciation, de relativisation.

- Production délicate :

Dans cette production Emilie Bertrand a été confrontée à la création de l'un des élèves qui, à travers divers collages, a écrit « PAPA ». Cet élève s'est donc servi de cette séance d'art pour exprimer ses sentiments.

On peut donc voir que le travail transdisciplinaire de cette recherche s'est donc appuyé sur une séquence de français, en lien avec une séquence d'art. On peut imaginer que par la suite, un travail d'écriture a été proposé.

On pourrait très bien imaginer de décliner ces travaux avec de la danse, de la poésie, du débat philosophique, des albums de jeunesse, de la musique ou encore une découverte des diverses cultures de la mort dans le monde. Il semble que s'offre à nous une palette extrêmement riche de projets possibles. Ces deux travaux ont été réalisé avec des cycles 3. Il semblerait difficile de proposer de tels projets à des cycles 1 ou même à une classe de CP. Il faut une certaine **maturité et une vision moins autocentrée du monde**. Pour ces élèves de cycle 3 l'expérience a été bénéfique à tous les points de vue, les maîtresses ont observé une véritable tolérance, mais aussi une grande sensibilité. Loin d'être anxiogènes, ces séquences ont au contraire permis aux élèves de s'exprimer, de mettre des mots sur des concepts flous et peu développés habituellement. Il est donc crédule de dire qu'un élève de cet âge n'a pas besoin de parler de la mort, on voit à travers les productions que les élèves ont besoin et sont capables de le faire. La séquence du cimetière est intervenue en raison du vécu d'un des élèves, mais la seconde est partie d'un poème travaillé en français. Et le

[139] Michael Jackson, *Thriller*, prod. Quincy Jones, Michael Jackson, label Epic, MJJ, 1982

[140] R. L. Stine, série *Goosebumps*, publiés de 1992 à 1997 pour la série originale, Scholastic Publishing / Version française *Chair de Poule*, éditions Bayard Poche, coll. Passion de lire, 1995 à 2001

résultat est tout aussi positif, il semble donc que comme nous l'avancions précédemment, il ne soit pas nécessaire de vivre un drame au sein de la classe pour en parler et pour en faire un sujet de travail. Les élèves ont appris à s'écouter, à se respecter, à naturaliser et à relativiser la mort, à leur rythme, sans bousculade ni discours terrifiants, ils se sont posés de véritables questionnements qui leur ont permis d'avancer dans la construction de futurs adolescents et futurs adultes.

III-4. Des principes qui paraissent indiscutables

Avant de parler à l'école d'un sujet qui est tabou, il faut prendre en considération de nombreux éléments, qui, s'ils ne sont pas respectés, peuvent avoir un effet inverse de celui auquel l'on tendait.

Tout d'abord, le rôle de l'enseignant. Prendre le parti pris de parler de la mort dans sa classe sous-entends que l'on s'est informé de **la psychologie de l'enfant** et de sa compréhension de la mort. Il faut aussi être soi-même **à l'aise avec le sujet**, car la désacralisation et la relativisation passe par le professeur des écoles, si lui-même est désappointé, inconfortable ou même triste, les élèves le sentiront. Quel que soit le discours qui leur est fait. Il faut se sentir capable de répondre à toute les questions concrètes : la putréfaction du corps, l'incinération, la vie après etc.

Il semble indiscutable, au vu du caractère souvent qualifié d'intime du sujet, de mettre en avant une transparence totale avec les parents pour une valorisation de la **coéducation**.

Il faut aussi se montrer sensible à l'attachement de chaque élève à ses croyances. Il faut aussi veiller à être totalement **neutre**, mais aussi obliger la **tolérance** au sein de la classe, à leur faire comprendre que comme personne ne sait ce qu'il advient après être mort, toutes les croyances sont possibles, aucune l'une au-dessus de l'autre, chacun a le droit de penser ce qu'il veut.

Le professeur se doit de faire attention à **laisser une place pour le chagrin** et **les émotions** tout en se donnant comme dessein d'amoindrir le caractère tragique de la mort.

Mais avant toute chose, les élèves doivent être en confiance avec le professeur et avec ses camarades, l'ambiance de classe se doit d'être bienveillante, ils ne doivent pas craindre d'indisposer par leurs questions ni d'être moqués par les autres. Sans cela, il semble déconseiller de se lancer dans un tel projet.

Si nous sommes confrontés à un deuil au sein de la classe il semble que la question ne se pose pas : pour le bien être des élèves et le bon fonctionnement des apprentissages il faut apporter

un projet, une séquence ou même quelques séances sur la mort, pour permettre aux élèves de comprendre, de s'exprimer, d'aller de l'avant. Nous avons pu observer les conséquences dramatiques de ses élèves laissés à leur chagrin ayant pour seul accompagnement le silence.

III-5. La littérature comme point d'entrée : Séquences proposées en classe de CP

5.1 Présentation générale

Mon stage de master 2 MEEF s'est déroulé à l'école des quatre coins du monde, située dans le quartier de l'Ousse des bois à Pau. Une école classée REP (Réseau d'Education Prioritaire) qui s'appuie sur le dessein suivant :

« Corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissement des territoires qui rencontrent les plus grandes inégalités sociales. »

Depuis la rentrée 2017, les classes de CP (et depuis 2018 celles de CE1) ont été dédoublées. Réduisant le nombre d'élèves par classe de moitié. C'est une mesure qui s'inscrit dans la priorité de l'Education Nationale : 100% de réussite pour tous les élèves. Notre classe était composée notamment d'un élève bénéficiant du dispositif UPE2A.

Dans le cadre de mon mémoire de recherche, j'ai eu la chance de pouvoir mener des séances en lien avec la littérature de jeunesse qui a pour thème principale ou pour décors, la mort, afin d'amener les élèves à ouvrir la conversation à ce propos. Rappelons ce que nous avons dit précédemment : le CP est un moment clé dans l'apprentissage de la notion de mort. En effet, l'enfant entre dans une réaction affective à l'idée de la mort. Il développe de véritables inquiétudes, plus ou moins fortes, sur la mort possible de ses parents. Il met en lien la mort avec les hôpitaux, la maladie, le meurtre et le grand âge. Des questions commencent à émerger, il se préoccupe des tombes, du corps après la mort, des enterrements, des funérailles etc. Même s'il peut être perturbé par des images ou des histoires d'animaux morts ou de personnes mortes, l'enfant n'a pas conscience que lui-même va mourir. Il était donc très intéressant pour moi de proposer aux élèves des albums de littérature de jeunesse parlant de la mort, afin de voir évoluer en eux ce fameux tournant que j'avais pu lire dans les ouvrages scientifiques sur la psychanalyse. J'attendais de voir si ces séances de littérature allaient les amener à se questionner, et surtout est-ce que l'espacement des séquences auraient un impact sur la compréhension des albums.

Mon corpus a donc été constitué de deux albums de littérature de jeunesse que nous avons présenté ci-avant :

- *Albertus, l'ours du grand large,* de Laurence Gillot et Thibaut Rassat
- *Il faut le dire aux abeilles,* de Sylvie Neeman et Nicolette Humbert

J'avais pour ambition de proposer un grand projet autour de la mort, mais avec les premiers jours d'observation, je me suis rendu compte qu'en CP les enfants n'avait pas assez de matière ni assez d'intérêt pour le sujet pour s'investir dans un projet pluridisciplinaire. Il semble que pour des cycles 1 et des débuts de cycles 2, s'il n'y a pas d'événement tragique, un travail sur la mort ne doit être qu'une ouverture distanciée au sujet. Une manière de faire entrer la mort et de ne pas l'écarter des contenus d'apprentissage, de ne pas la bannir, mais d'en faire un sujet banal. Et pour proposer de tels projets en fin de cycle 2 et cycle 3 il faut l'introduire dès le début de l'école.

5.2. Présentation de la séquence sur *Albertus, l'ours du grand large*

Ce premier album a été choisi, au-delà des intérêts qu'il comporte pour la compréhension, tout d'abord parce qu'il casse les codes des albums qui parlent de la mort : On ne s'attend pas au dénouement : l'ours en peluche appartient à l'un des marins. Ce qui est humoristique puisque tous les marins sont très grands, très musclés, barbus, et tatoués, cela fait rire les élèves d'imaginer qu'un homme aussi viril puisse avoir un doudou. C'est ainsi que l'apparition de l'explication de la présence du doudou, la mort du fils d'Elie, marque une rupture dans l'œuvre. De plus, il est question d'une mort évoquée, mais surtout de la mort d'un enfant de quatre ans. Une rupture donc avec la représentation de la mort des élèves. J'attendais leurs réactions.
Voici donc la première séquence de lecture compréhension qui a été réalisée. Elle a été mise en place le 29 novembre 2018, pour certains élèves n'ayant pas été à l'école maternelle, ce n'était que le second album de l'année.

Séquence de Lecture compréhension : *Albertus, l'ours du grand large*

Laurence Gillot et Thibaut Rassat, éditions Milan, 2016

Objectifs principaux de la séquence :

→ Comprendre un album de littérature de jeunesse en lien avec les composantes de l'apprentissage de la lecture.

→ Développer chez les élèves leur culture littéraire

→ S'exprimer sur ses sentiments à la lecture d'une œuvre littéraire

Objectifs secondaires :

- Comprendre que la mort provoque des sentiments et des réactions très fortes chez les personnages.
- Comprendre ce qu'est la compassion, à travers le capitaine.
- Comprendre les intentions d'Eli et le processus du deuil.

Séance 1 : découverte de l'album (premier créneau du matin, juste avant la séance de piscine)

Objectifs principaux :

- Découvrir et écouter un album lu par le professeur
- Commencer à s'approprier les grandes lignes du récit (qui ? quoi ? où ?)

Repérer le titre de l'œuvre, l'auteur et l'illustrateur ainsi que le vocabulaire de l'objet livre (couverture, page, quatrième de couverture, illustration etc.)

- Se familiariser avec le vocabulaire présent dans l'œuvre (navire, orphelinat, capitaine, marins, grand large etc.)

- Phase 1

Introduction de l'album et présentation de la séquence.

- Phase 2

Lecture de l'album, les élèves sont assis devant moi, je lis en montrant simultanément les illustrations en leur rappelant qu'il faut être très attentif. Je suis assise sur l'estrade.

- Phase 3

« Qui peut me dire ce que raconte cet album ? », je relance la discussion : « ah oui ? et pourquoi ? », « Un truc ? », « Mais qui ? » etc. Nous commençons à lister et à repérer les personnages en faisant un retour constant à l'album. Je leur demande s'ils n'ont pas compris certains passages, on se fie au texte pour éclairer. Les élèves essayent de raconter l'intrigue.

Nous éclairons les mots de vocabulaire tels que (Navire, capitaine, orphelinat, marin, grand large…)

Conclusion : Vous avez été très attentif, on continuera ce travail demain.

Séance 2 et 3 : Découverte de l'album

La séance 1 se décliner en deux autres séances construites sur le même principe, mais qui visent à approfondir la **compréhension** de grandes lignes du récit et leur chronologie.

Une première trace écrite est collée dans le cahier de littérature : La couverture de l'album dont nous avons étudié la mise en page et repéré les noms de l'auteure et de l'illustrateur, ainsi que le titre, que nous avons également explicité : « Qu'est-ce que le grand large ? » en nous aidant le l'illustration choisi pour la couverture et les indices dans l'album lui-même.

Séance 4 : Les personnages

Objectifs principaux :

- Retenir le nom des personnages et leurs caractéristiques pour ne plus que ceux-ci soient un obstacle à la compréhension du récit.
- Eclaircir les confusions entre certains personnages du récit (notamment le nom de l'ours et le nom du bateau) en vue de la dictée à l'adulte.

Supports :

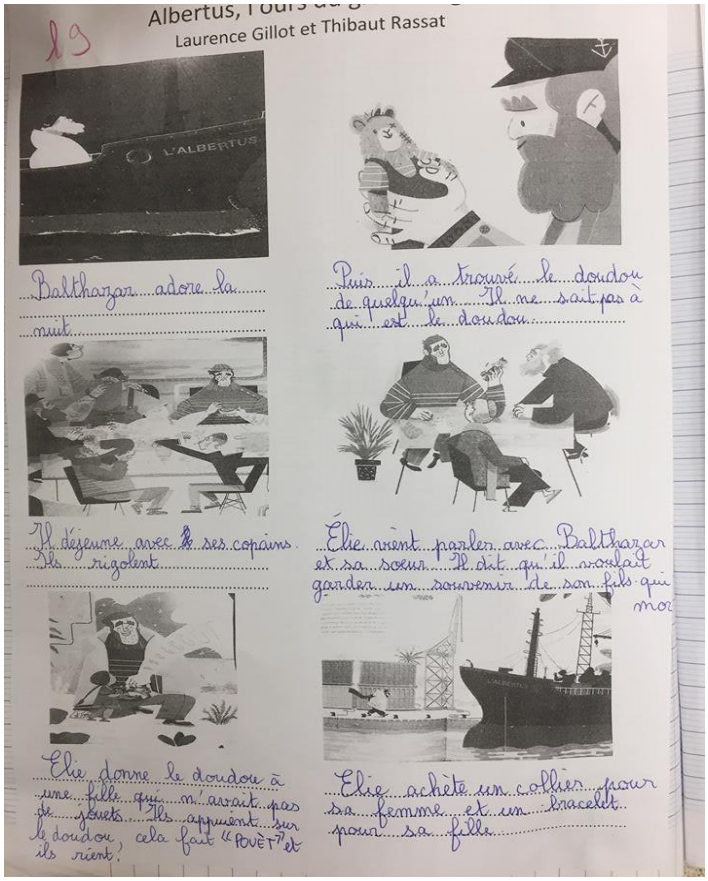
Pour cette séance, les élèves sont au coin regroupement, je leur présente les cartes de jeu que j'ai créées. Nous revoyons ensemble les noms des personnages et leurs liens : Rose est la sœur de Baltazar, Saturnin c'est le cuisinier du navire etc. J'explicite le fait que nous allons travailler sur les personnages de l'album qu'ils ont tendance à confondre, afin de pourvoir parler avec plus de facilité du déroulement du récit.

- Phase 1 : Jeu du memory (qu'ils connaissent déjà), les élèves placent les cartes, nous rappelons les règles du jeu et j'ajoute que les paires sont constituées d'une carte orange, avec le nom du personnage, et d'une carte bleue avec l'illustration du personnage. Les élèves reformulent la consigne.
- Phase 2 : Le jeu de l'absent : les cartes bleues ne sont pas accompagnées des noms des personnages. Elles sont alignées, les élèves ferment les yeux, je retire une carte, à eux de me dire lequel manque, celui qui trouve prend ma place et choisi le prochain personnage absent.
- Phase 3 : Trace écrite collée dans le cahier de littérature. Ce sera notre outil pour discuter de l'œuvre (je l'explicite.) De plus, nous créons une boîte de lexique « Albertus, l'ours du grand large » où nous disposons le jeu de memory qui sera disponible lors des moments d'autonomie. Nous y posons également les flash-cards du lexique travaillé, avec d'un côté l'image du mot et de l'autre le mot écrit.

Séance 5 : Dictée à l'adulte individuelle : construire un autre outil à la compréhension.

Objectifs principaux :

- Permettre aux élèves de dégager les moments importants de l'histoire.
- Être capable de maîtriser la langue de l'écrit.
- Construire un outil afin de mettre en mot la chronologie des événements.



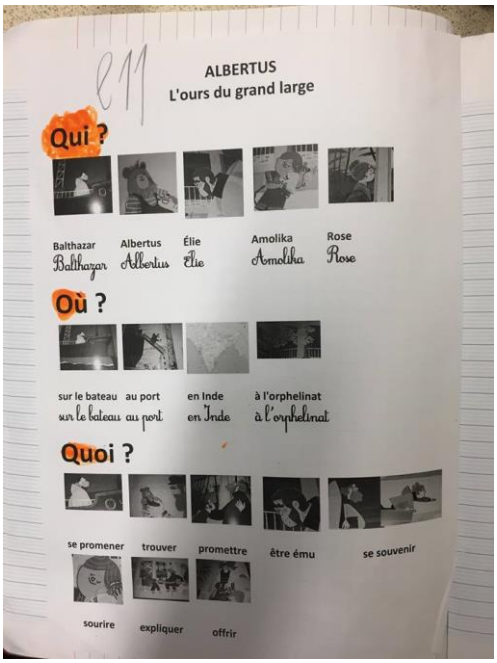
Déroulé : avec mon binôme de stage et le MAT, nous nous occupons de faire la dictée à l'adulte de manière individuelle avec chaque élève. Bien sûr, le fait d'être seulement avec 13 élèves et d'être trois encadrant permet ce dispositif, il serait surement à repenser dans une classe classique. Le document vierge présenter aux élèves se trouve en annexe 2. La fiche est collée dans le cahier.

<u>Séance 6 : Réactivation du lexique et de la compréhension minimale</u>

<u>Objectifs principaux :</u>

- Réactiver l'ensemble des éléments que nous avons vu précédemment afin d'être au clair pour la séance suivante.
- Utiliser les outils que nous avons construits dans la boîte pour se remémorer les éléments.
- Faire sans cesse des liens avec l'album et les moments de l'histoire et comprendre que l'on s'appuie sur le texte.

- <u>Phase 1</u> : en plusieurs groupes, les élèves utilisent les deux activités des boîtes, et un autre groupe est avec moi pour lire ensemble la fiche qui servira de trace écrite. Je prends du temps, pour Adam, l'élève allophone qui a manqué la séance sur les personnages. Ensuite on tourne.



- <u>Phase 2</u> : nous résumons tout ce que nous avons appris pour faire un tissage avec la séance 7 qui se déroulera le lendemain je donne la consigne : « Demain, nous allons nous même écrire le résumer de l'histoire afin que vos parents, qui ne m'ont pas entendu lire, puissent eux aussi connaître l'histoire d'Albertus » Nous discutons de ce que nous allons mettre dans ce résumer, ce à quoi il faudra faire attention, mais aussi ce dont nous allons pouvoir nous servir pour cet exercice (les outils.)

<u>Séance 7 : Dictée à l'adulte en classe entière (treize élèves)</u>

<u>Objectifs principaux :</u>

- Travailler la représentation de l'acte d'écrire et l'une de ses fonctions.
- Coopérer, se mettre d'accord, négocier, reformuler.

Se servir des outils qu'ils ont créés pour pallier les difficultés ou aux désaccords possibles.

La trace écrite est la production, tous les élèves la collent dans le cahier : c'est un nouvel outil.

Séance 8 : Discussion sur les sentiments des personnages (6 élèves) / Dessine le moment que tu as préféré avec une dictée à l'adulte (6 élèves)

Objectifs principaux :

- Amener les élèves à parler des sentiments d'Elie, et ceux des autres personnages.
- Parler de leur ressenti personnel lors de la lecture de l'album.
- Partager ses émotions et ses expériences personnelles concernant la mort et le deuil.
- Choisir le moment que j'ai préféré, le justifier et m'appuyer sur les outils pour le représenter.
- Respecter les autres et les consignes de prise de parole.
- Comprendre les intentions des personnages et la notion de deuil.

Les deux ateliers sont tournants. Pour la discussion, les élèves sont munis de leurs outils. Je souhaite que nous évoquions les sentiments d'Elie : Pourquoi il a honte d'en parler aux autres ? Pourquoi a-t-il gardé le doudou de son fils ? Pourquoi dit-il « Un souvenir, c'est idiot je sais » ? Est-il heureux à la fin de l'œuvre ? Pourquoi donne-t-il l'ours à Amolika ? Nous travaillons un niveau plus poussé de la compréhension de l'œuvre, les intentions et les sentiments des personnages.

Pour le dessin et la dictée à l'adulte, au-delà de l'intérêt pédagogique, j'ai envie de voir ce qui a marqué les élèves : est-ce les émotions, le chagrin d'Elie, ou encore le petit garçon décédé apparaitront ? La dictée à l'adulte permettra d'avoir la justification des élèves.

5.3. Analyse de la séquence sur *Albertus l'ours du grand large*

L'enjeu de l'album concernant mon mémoire, était de noter les réactions des élèves face à la mort de Colin, le fils d'Elie, qui est mort lorsqu'il avait quatre ans. Ce décès est au cœur de la compréhension de l'album puisque c'est ce qui explique le fait qu'Elie aie l'ours en peluche avec lui. L'enjeu était également de repérer la phase de deuil que nous montre cet album. De comprendre pourquoi Elie finit par donner la peluche à une enfant orpheline. Est-ce qu'une histoire qui relate la mort d'un jeune enfant, et la tristesse d'un père va avoir un impact émotionnel sur les élèves ? Vont-ils avoir naturellement de la compassion pour le personnage ?

5.3.1. Eléments remarquables lors de la lecture (séance 1, 2 et 3)

Je viens de lire la page, où Elie explique son histoire.

ELEVE 1 : Qui c'est qui est mort ? C'est lui ? (En montrant Elie)
ELEVE 2 : Non c'est son fils il avait quatre ans il est mort !
La réaction pour la première lecture s'est arrêtée là.
Les élèves ont été bien plus choqués de voir qu'Amolika vivait dans un orphelinat, les réactions à ce sujet ont été très vives. Je n'avais pas anticipé que la petite fille, dont on ne parle pas de l'histoire, mis à part qu'elle n'a pas de jouet, provoquerait la compassion des élèves. Bien plus qu'Elie.
ELEVE 1 : Il est où son père ? C'est qui qui l'a fait naître ?
MOI : Oui elle eut des parents forcément, mais on ne sait pas ce qui leur est arrivé…
ELEVE 2 : Peut-être ils sont morts ! S'ils sont morts ils sont partis quelque part…elle a pas de tonton ou alors il est mort son tonton ? alors c'est lui (montrant Elie) qui va la garder ?

Les enfants ont été très marqués par la mort possible des parents de la petite fille, ce qui d'un point de vue psychologique s'explique : la mort des parents a une place primordiale dans la conception de l'enfant à cet âge. Colin est un enfant certes, mais il n'apparaît pas concrètement dans l'œuvre, alors qu'Amolika si. C'est surement pour cette raison qu'ils ont eu de la compassion pour la petite fille bien plus que pour le marin. De ce fait il semble difficile pour eux de comprendre les intentions d'Elie lorsqu'il offre l'ours à l'enfant. Pour eux, c'est parce qu'elle n'a pas de jouet. Ils sont très inquiets de ce qu'il va advenir de la petite fille, qui va s'en occuper, qui va l'adopter, qui lui fait à manger, où elle dort etc.

5.3.2. Eléments remarquables de la séance 5

Voici ce qui a été relevé lors de la dictée à l'adulte des images de l'intrigue. J'avais spécifiquement choisi le moment du dénouement (image 4) afin de faire mettre des mots aux élèves sur leur stades de compréhension.

Phrases où la mort est clairement dite :	Phrases où la mort n'est pas tellement dite, mais où Colin est cité	Phrases où la mort est complètement évincée
« Elie dit que le doudou était à son fils. Il a eu un accident à quatre ans et maintenant il est mort. » « Elie dit que son fils est mort à quatre ans. C'était son doudou. »	« A l'orphelinat, Elie dit que son doudou était à son fils. » « Elie dit que le doudou est à son fils. »	« Elie dit : « Je vais le donner à quelqu'un. » » « Elie dit que c'est son doudou » « Rose est la sœur de Balthazar, Elie parle du doudou. » « Elie dit que le doudou est à lui. » « Ils parlent du doudou. »

Nous remarquons que les élèves n'ont pour la plupart pas compris, ou pas trouvé utile de préciser qu'Albertus est le doudou de Colin, le fils d'Elie, qui est décédé. Pour ceux qui ont parlé de l'enfant, ils n'ont pas précisé qu'il était mort, et pour ce qui ont dit qu'il l'était, il semble qu'ils aient plaqué la formule de l'album, sans s'approprier les mots. La compréhension du nœud de l'histoire semble être bloquée, peut-être par **la non-compréhension** de la notion de mort. Pour eux, le concept semble si abstrait, qu'ils ne parviennent pas à comprendre les conséquences : la tristesse du père, la raison pour laquelle il a gardé l'ours sur lui, mais aussi la notion du deuil et de l'évolution du chagrin.

5.3.3. Eléments remarquables de la séance 7 :

Voici la dictée à l'adulte créée par les élèves :

« Balthazar, le capitaine du bateau l ' « Albertus », adore la nuit. Un soir, il trouve un ours en peluche. Il a appuyé sur son ventre et ça a fait : « poueeeeeeeeeeeet ! » Balthazar se demande à qui est ce doudou, il n'y a pas d'enfants sur le bateau. ***Il va enquêter.***

Le lendemain matin, Saturnin le cuisinier apporte une tasse de café à Balthazar et ils discutent de la peluche. A midi tout le monde parle du doudou en peluche. Un mois plus tard, personne ne parle plus de l'ours en peluche. Balthazar dit qu'il va le donner à sa sœur Rose, qui travaille dans un orphelinat. Elle va le donner à Amolika. L'ours en peluche, Albertus, était à Elie. Il

était à son fils, Colin, il avait quatre ans il est mort. Elie donne le doudou à Amolika. Ils ne parlaient pas la même langue. Ils appuient sur le ventre d'Albertus et ça a fait « poueeeeeeeet » et ils rigolent. Il est parti sur le bateau et il a acheté un foulard et un collier pour sa fille et sa femme. »

Ce qui semble frappant dans cette dictée à l'adulte, c'est que les élèves se servent des formulations du récit. Ils les mémorisent et les utilisent pour parler de l'histoire : « il avait quatre ans, il est mort », « un foulard et un collier pour sa fille et sa femme ». Mais ils ne comprennent pas ce que cela signifie. En explicitant, ils sont venus à dire qu'Elie n'avait plus d'enfant alors qu'ils venaient de me dicter que le marin venait d'acheter un cadeau pour sa fille. De même, les sentiments des personnages ne sont pas cités. Il n'est pas question de la pudeur d'Elie face aux marins, ni de son chagrin, ni même de la compassion de Rose et Balthazar.
En précisant que le résumé n'allait évoquer que les éléments importants du récit, il semble que les passages qui ne sont pas fondamentaux pour l'histoire, les aient marqués, c'est le cas de la tasse de café, du fait que Balthazar aime la nuit ou encore du bruit lorsque l'on appuie sur le ventre de l'ours. Les élèves ne parviennent pas à se mettre à la place d'Elie, il n'y a pas d'identification au personnage. Peut-être est-ce ce qui fait obstacle à ce niveau de compréhension. Elie est trop éloigné des élèves. Ils s'identifient à Amolika. Pourtant, ils se sont contraints à rester dans l'intrigue : ils n'ont pas proposé les hypothèses qu'ils avaient faites lors des autres séances sur l'histoire de celle-ci. Le ton est donc distancé de la gravité du récit, les élèves n'y voyant pas le registre dramatique et pathétique qui s'en dégage. Pourtant ils ont compris que l'enfant était mort. Mais cela ne donne pas lieu à des interrogations, ou à des envies de précisions. Le concept de la mort n'était pas abouti complètement, la lecture de cet album ne les a pas dérangés ou interrogé, si ce n'est concernant la mort des parents de la jeune orpheline. Ils n'ont pas eu de compassion pour Elie et n'ont pas compris les enjeux émotionnels.

5.3.4. Eléments remarquables de la séance 8

Voici ci-après la retranscription de la discussion, les élèves disposent de tous les outils que nous avons construits ensemble.
ELEVE 1 : Là ils sont en train de parler du doudou. (L'élève montre l'illustration où Elie, Balthazar et Rose sont à table.)
MOI : Très bien qu'est-ce qu'ils sont entrain de dire à propos du doudou ?
ELEVE 2 : Eh beh en fait, ils discutent du fils de Elie.

ELEVE 3 : Il avait quatre ans et il était mort.

ELEVE 4 : Il a eu un grave accident !

MOI : Comment il est Elie sur les illustrations ?

ELEVE 2 : Il est triste !

ELEVE 4 : Il dit : « c'est le seul souvenir que j'ai gardé de lui pour pas l'oublier », et il dit que, « je sais que les souvenir c'est idiot » …

ELEVE 1 : En fait Elie il dit qu'il est triste.

MOI : Pourquoi il est triste ?

ELEVE 1 : Parce que son fils il est mort.

MOI : Oui, sur cette illustration de l'album Elie est triste, mais est-ce que sur celle-ci il a l'air triste ?

ELEVE 5 : Non

MOI : Pourquoi est-il moins triste ?

ELEVE 5 : Bah parce qu'Amolika elle a les yeux qui brillaient et des sourires de joie, et beh il était content pour elle.

MOI : Et le capitaine Balthazar et Rose comment ils sont sur l'illustration ? Quelles sont leurs émotions ? Ils sont contents ? Ils sont tristes ?

ELEVE 1 : Ils sont contents…

ELEVE 5 : Non ils sont tristes, il lui dit « je te promet. »

MOI : Il lui promet quoi ?

ELEVE 5 : Que il va pas dire qu'il avait un souvenir du doudou

MOI : Pourquoi il ne veut pas le dire ?

ELEVE 5 Il croit qu'on va se moquer de lui.

ELEVE 2 : Parce que les doudous c'est que pour les bébés !

MOI : Oui, *élève 4* qu'est-ce que tu voulais dire ?

ELEVE 4 : Et beh en fait il a peur que les autres marins ils se moquent de lui.

MOI : Tu crois toi qu'ils se moquerait de lui ?

ELEVE 1 : Moi je me moquerais pas de lui.

ELEVE 3 : Moi non plus…

ELEVE 5 : Et ya un Titeuf ou le grand-père il est mort et Titeuf il a dit qu'il s'en fiche qu'il est mort.

MOI : Ah oui ? et qu'est-ce que tu en as pensé toi ?

ELEVE 5 : Et après yen a un il lui a donné une baffe j'étais contente !

(Rires)

ELEVE 3 : En vrai ma mère elle a gardé un souvenir de moi bébé elle a gardé mon doudou !

[…]

MOI : Est-ce que vous le trouvez triste cet album ?

ELEVES 2, 1 et 4 : NON

ELEVE 5 : Moi oui, parce que si je perds mon frère je deviens triste aussi, ou ma mère ou mon frère.

MOI : Et toi *élève 3* ? qu'est-ce que tu en penses ?

ELEVE 3 : Pas triste, je le trouve bien !

ELEVE 5 : Moi je serais triste dans ma chambre !

MOI : Elie il ne veut pas en parler à ses copains, vous pensez que vous en parleriez-vous à sa place ?

ELEVE 5 : Moi non, parce que si je leur dis que le souvenir de mon frère c'est un doudou, ils vont se moquer, parce que eux ils disent que les doudou c'est que pour les bébés.

ELEVE 3 : C'est pas que pour les bébés les doudous !

MOI : Est-ce qu'il finit bien cet album ?

ELEVE 5 : Oui, moi c'est la fin qui me fait rire, mais j'ai rien compris à la fin, parce que si il appuie dans le ventre ça fait « Poueeet » !

(Rires)

ELEVE 2 : Oui à la fin Elie il offre un cadeau à sa sœur, euh non…

ELEVE 5 : Pour Amolika !

ELEVE 2 : Non…

ELEVE 3 : Pour sa fille et sa femme !

Comparaison des deux illustrations MOI : Pourquoi il a l'air d'aller mieux Elie ?

ELEVE 5 : Parce qu'il lui a offert un cadeau et elle avait pas un seul jouet…

MOI : Vous vous souvenez, à la fin Elie il dit qu'en repensant à Amolika avec Albertus, il a envie de sourire…

ELEVE 5 : Oui parce que moi je souri quand je suis de bonne humeur.

ELEVE 3 : Moi j'aimerais pas être mort !

[…]

ELEVE 5 : Moi j'ai bien rigolé quand l'autre il a dit : « ouin zé perdu mon doudou » !

MOI : Ah mais peut-être que c'est pour ça qu' Elie n'avait pas envie d'en parler aux autres…

Presque tous : Ah beh oui…

On note dans cette discussion que les élèves ne sont pas tous au même stade de l'apprentissage de la mort. On peut distinguer plusieurs groupes distincts. Ceux qui n'ont pas du tout conceptualisé le phénomène, ils ne comprennent pas les sentiments des personnages, ils paraphrasent sans avoir conscience des impacts implicites de ces dires. Pour eux, il n'y a pas d'évolution du chagrin d'Elie, il est dans une humeur constante, la seule chose qui le fait sourire c'est le fait qu'il soit content pour Amolika. Ils comprennent des éléments qui leur sont familiers comme les moqueries que craint Elie, mais pas l'idée du temps qui passe qui fait évoluer le chagrin. Pour eux, leur conception de la mort et des gestes et événements qui l'accompagnent sont un véritable obstacle à la compréhension profonde de l'album. Le pathétique ne prend pas chez eux, la place qu'elle devrait prendre. Pourtant, d'autres de ces élèves, sont dans la période d'inquiétude face à la mort de leurs proches, l'un des élèves parle même de son frère. Eux, parviennent à se mettre à la place d'Elie, ils s'imaginent perdre un proche et ont une vague idée de la douleur qui les emparerait. On peut même remarquer que l'un des élèves envisage la possibilité de sa propre mort. Ce qui semble intéressant c'est de voir que **la compréhension de l'album est à l'échelle de la compréhension de la conception de la mort.**

Aucun des élèves n'a compris le fond de l'intrigue : Elie peut se séparer d'Albertus parce qu'il a fait son deuil, il a compris qu'il peut avoir son fils dans son cœur sans avoir besoin d'un support matériel. Le temps a passé et le chagrin a évolué.

Les élèves ne sont pas habitués à lire des albums qui traitent de la mort, quand je leur demande s'ils ont trouvé l'histoire triste ils répondent que non, ils l'ont trouvé bien. Comme si la tristesse condamner l'album.

Ici, il n'y a la retranscription que d'un seul groupe, parce que le premier groupe était très loin de la conception de la mort et donc de la compréhension de l'album. Il semble que sur toute la classe, seuls deux ou trois élèves en soient au fameux stade d'appréhension de la mort propre à leurs âges. L'album leur a plu, ils ont aimé le bateau, les marins, le doudou, l'humour, le cadeau à la petite fille etc. mais ils n'ont pas été touché par Elie et son chagrin.

Dans la même séance, les élèves ont travaillé sur un second support, le temps que l'autre groupe soit à l'atelier discussion avec moi, ils avaient la consigne suivante : Dessine le moment de l'album que tu as préféré. Je voulais voir si certains allaient représenter des larmes, un cœur réparé ou même le petit garçon décédé. Il était intéressant de voir si oui ou non ces éléments apparaitraient, mais aussi, si les dessins entre les deux groupes varieraient en fonction de la place du dessin dans la séance : s'il est demandé avant ou après la discussion. Tout ceci serait explicité avec la dictée à l'adulte sous chaque dessin.

Il n'en a rien été, il n'y a aucune différence entre les dessins du premier groupe ou du deuxième. On peut distinguer différentes catégories :

- Les dessins qui représentent le début de l'album : Balthazar, le doudou et l'Albertus.

  « Balthazar, il a trouvé le doudou dans l'eau. »

  « Balthazar conduit le bateau. »

  « Balthazar a trouvé Albertus. Il l'a trouvé sous sa chaussure. Il appuie sur son ventre et ça a fait : « Poueeet ! » »

  « J'ai dessiné quand il avait pris le doudou et quand il avait dit : « Nom d'une mouette ! » »

  « J'ai dessiné Albertus et le bateau. Balthazar a trouvé le doudou en peluche. »

  « C'est Balthazar qui a pris le doudou. »

  Il semble que ce soit le début de l'album qui ai le plus marqué les élèves, peut-être est-ce le plus simple à représenter pour eux. On peut supposer aussi, que bon nombre d'entre eux ont préféré représenter des moments qui les ont fait rire plutôt que les moments d'émotions parce qu'ils ne sont pas habitués à y être confrontés, et pour la plupart, ils n'ont pas tout compris.

- Les dessins qui représentent un personnage secondaire : Albin

  « J'ai dessiné Albin, parce que c'est rigolo. Elie les marins il croit qu'ils allaient rigoler de lui parce qu'il a gardé le doudou de son fils, et après il l'a donné à Amolika. »

  « J'ai dessiné Albin, parce que je l'aime bien. Il est un peu rigolo parce qu'il fait des blagues et Elie il a peur de dire à ces marins qu'il a un doudou parce qu'il a peu qu'on se moque de lui. Et le doudou il est à son fils il dit que c'est idiot les souvenirs. »

  Les élèves qui ont représenté Albin l'ont associé aux moqueries possibles des marins. Ils ont montré une sensibilité à l'histoire et l'indifférence de ceux qui entoure Elie.

- Un dessin qui représente l'ensemble des personnages :

  « J'ai dessiné Balthazar, le cuisinier, Elie, la petite fille, Albertus, Albin, la table, les copains de Balthazar et c'est tout. J'ai aussi dessiné le café pour Balthazar. »

- Un dessin qui représente Elie :

  « J'ai dessiné Elie, c'est celui que je préfère avec la petite fille. »

Les dessins ne marquent pas de différences claires entre le premier groupe et le second. On y retrouve pourtant les différents niveaux de compréhension, ceux qui ne tiennent pas compte d'Elie et ne s'attardent que sur le début de l'album ou les détails, ceux qui évoque Amolika et le don de l'ours en peluche qui marque une étape du deuil.

Cette séance a été révélatrice de beaucoup d'éléments. En termes de remédiation, je changerais les groupes. Mon choix ici était de faire un groupe avec les grands parleurs, et un avec les petits parleurs, car je voulais que chacun puisse s'exprimer. Il semble pourtant, que cela a bloqué le groupe des petits parleurs qui ne sont pas rentrés dans la discussion, ils sont restés en surface. Si cela était à refaire il faudrait faire des groupes plus hétérogènes afin d'offrir une dynamique à la réflexion. Les élèves ont été surpris de travailler sur un album comme celui-là mais il leur a beaucoup plu : quelques jours après ils feuilletaient l'album en temps d'autonomie, ils jouaient avec les boîtes de compréhension, ils se reracontaient l'histoire etc. Il semble même que cela a ouvert des portes, puisque le lendemain de la dernière séance, l'un des élèves lors de la récréation est venu me parler de sa grand-mère qui allait mourir, il m'a expliqué que ses parents étaient partis au Maroc pour aller la voir. Il m'a parlé des sentiments qu'il remarquait chez sa mère, de ce que cela lui faisait. Je ne sais pas s'il serait venu m'en parler si nous n'avions pas travailler sur un album qui parle de la mort, mais on peut imaginer que cela à remué des choses en lui, et qu'il a vu que ce n'était pas grave d'en parler puisqu'en classe nous l'avons fait. Cette première séquence a donc été révélatrice pour les élèves de cette classe de CP qui se trouvent être en pleine transition dans leur conception de la mort. La parole s'est libérée au fur et à mesure, laissant apparaître des expériences personnelles, mais aussi des vécus. Pourtant, ils ne se sont posé aucune question sur le après, sur le corps, sur le lieu où pouvait être le petit garçon etc. Nous étions au début de l'année et l'on peut imaginer que la transition vers le point clé des six ans est longue et différente pour chacun. Il y a eu une amélioration dans la gêne du sujet, en effet, certains élèves semblaient parfois gêné du sujet, restant en retrait écoutant les autres. Ils ont fini par prendre la parole et avoir des réactions et des remarques extrêmement pertinentes.

Il ne fallait pas attendre de cette séquence un rebondissement incroyable puisque le travail sur la conception de la mort et sa place dans les enseignements se doit d'être un travail sur la durée, c'est un aménagement de fond, qui s'adapte aussi aux questionnements des élèves.

5.3. Présentation de la séquence sur *Il faut le dire aux abeilles* et les éléments remarquables

La seconde séquence, a été mise en pratique en février 2019, lors de la dernière semaine de stage.

Objectifs principaux de la séquence :

- Ecouter et comprendre un album de littérature de jeunesse lu par le professeur.
- Commencer à réfléchir au caractère métaphorique d'un texte
- Décrire des photographies de la nature et y saisir les indices de la métaphore.
- Parler de ses émotions de lecteur, et respecter celles provoquées chez les autres.
- S'approprier le lexique de l'apiculture et de la nature.

Pour ma part, j'attendais de voir à quel point leurs conceptions avaient pu évoluer depuis la dernière séance de littérature sur *Albertus l'ours du grand large*. Il était aussi intéressant de voir si les élèves saisiraient d'eux-mêmes la métaphore et quels seraient leurs réactions face à cette question : Doit-on dire aux enfants quand quelqu'un meurt ?

Séance 1 :

Lors de la séance 1, nous avons lu l'album. Les élèves ont pu observer les photographies, et l'ours en peluche semble avoir fait écho à Albertus : ils l'ont tous remarqué. Nous avons étayé le lexique de l'apiculture grâce aux photographies, mais aussi des fleurs et des arbres qu'ils reconnaissaient. L'ours en peluche a permis aux élèves de se questionner : « Mais qu'est-ce qu'il fait là le doudou ? » « Peut-être il est au fils de l'apiculteur ! » « Peut-être il est aux abeilles ! »

J'ai donc introduit la notion de métaphore, la définissant comme le fait de se servir d'une image pour parler d'autre chose. Nous avons débattu sur ce que pourrait représenter les abeilles. Spontanément, l'une des élèves a dit qu'il faudrait que l'on change le titre. Je lui ai demandé ce qu'elle aurait mis, et elle a répondu : « Il faut le dire aux enfants. »

Séance 2 : Tissage avec la séance 1

MOI : Vous vous rappelez ces photographies de la nature ? Qu'est-ce qu'on avait dit ?

ELEVE 1 : Yavait un doudou !

MOI : Oui ! Et qu'est-ce qu'on avait dit à propos de ce doudou ?

ELEVE 2 : Que peut-être ça parlait pas des abeilles !

MOI : Oui ! On avait dit que ça parlait de qui ?

ELEVE 2 : Des enfants !
MOI : Et tu te rappelles *élève 2* ce que tu nous as dit ? Tu nous as dit que toi tu aurais changé le titre tu te souviens ?
ELEVE 3 : Les enfants perdent leurs papas !
ELEVE 4 : Les enfant perdent leurs doudous !
MOI : Non… J'ai demandé à *élève 2 * … Le titre c'est : « il faut le dire aux abeilles » …
ELEVE 2 : « Il faut le dire aux enfants »

Nous avons ensuite relu l'album en mettant l'accent sur les arguments : Pourquoi il faut le dire ?

ELEVE 1 : Parce qu'ils vont être tristes.
ELEVE 2 : Ils vont le chercher pour rien !
ELEVE 3 : Ils vont pas comprendre alors qu'ils comprennent !
ELEVE 4 : Peut-être ils vont pas savoir pourquoi elle sait pas quoi faire de ses mains la dame avec la robe qui tourne.
ELEVE 1 : Ils sont énervés des fois !

Les élèves ont utilisé le pronom « ils », ils parlaient des enfants et non pas des abeilles. On peut imaginer qu'ils ont compris la métaphore, et que pour eux, on parle de le dire aux enfants et non pas aux abeilles. Je ne pensais pas qu'ils comprendraient avec autant de fluidité cet album, qu'ils ne prendraient pas comme telles les images, et qu'il s'en servirait pour affiner leur compréhension. Il semble qu'en quelque mois, la conception de la mort ai évolué en eux.
Ils sont ensuite pu s'exprimer sur leur ressenti lors de cette lecture.
« J'ai trouvé ce livre trop bien parce qu'il parlait du ciel, et des anges… »
« Moi j'ai aimé la dernière où ça va mieux la dame. »
« Moi j'ai aimé les fleurs ! »
Contrairement à Albertus l'ours du grand large, cet album a fait l'unanimité, et a suscité la curiosité des élèves, qui ont été sensibles à la métaphore. Le ton poétique de cet album leur a beaucoup plu. Ils ont eu de la peine pour les abeilles, et ont été convaincu que même quand quelque chose de triste arrive il faut être honnête pour le bien de tous, il faut dire les choses sinon cela peut être grave. Ils paraphrasaient les expressions du texte, et parfois même ils les répétaient telles quelles : « Elles peuvent comprendre il n'y a pas de raison. », « On ne sait pas, on peut dire aux abeilles qu'on ne sait pas » etc.
Je regrette de ne pas avoir eu la possibilité d'affiner cette lecture et de travailler encore plus en

profondeur sur le fait que les adultes ne savent pas. Cet album, en plus d'être très poétique, est un véritable pont entre les adultes et les enfants, il fait le lien entre deux univers qui n'ont pas la même conception de la mort, mais qui finalement n'en savent pas plus l'un que l'autre. Ensemble ces deux univers peuvent surmonter les épreuves, il suffit de se mettre à la place de l'autre.

Lors de ces deux séquences, aucun élève n'a montré de fortes réticences à parler de sujet comme la mort, même ceux qui étaient silencieux ont fini par entrer dans l'activité. Il semble qu'ils aient eu plaisir à découvrir ces albums, qui leur ont permis de travailler sur les sentiments et les intentions des personnages. A travers Balthazar il ont observé des codes sociétaux de condoléances et de compassions. Ils se sont mis à la place d'Elie, et ont bien vu qu'il n'était pas acceptable de se moquer de quelqu'un de triste. Ils ont ainsi vu les conséquences que provoque chez autrui la mort d'un proche. A travers ces albums, ils ont pu partager leurs visions de la mort au point où elle en était, ils ont pu voir que ce n'était pas un gros mot, et que c'était un sujet dont on pouvait parler librement. **Il ne s'agit pas d'accélérer leur conception, mais plutôt de les y accompagner à travers des réflexions**. Tout cela dans le but de ne pas en faire une angoisse collective, un non-dit. Mais plutôt de s'approprier ce phénomène, de poser toutes les questions dont on a envie, de parler de ce que l'on ressent, et d'avoir conscience d'une réalité de la vie : celle-ci n'est pas seulement le principe de plaisir, parfois il se passe des choses injustes, tristes. Dans le dessein, d'un jour, changer la place de la mort au sein de notre société.

Parler de la mort à l'école, voilà un thème qui ne semble pas assez poser question. Il faut d'ores et déjà avoir conscience que l'école n'est pas la seule institution frappée par ce sujet, mais que cela relève véritablement d'un problème sociétal. Outre une société face au déni de la mort et de la vieillesse, il faut se rendre compte de l'impact de ce phénomène sur les enfants, et cela par le biais de la société elle-même, des adultes, mais aussi de l'école. Il est clair qu'il faut en parler, nous l'avons vu, les dangers auxquels sont exposés les enfants sont nombreux. Il est inquiétant de voir que ces dangers ne font qu'augmenter et touchent de plus en plus d'enfants. Il serait naïf de croire que les enfants ne sont pas concernés, ou pire, qu'ils n'y connaissent rien. C'est faux. La culture, qu'elle soit à destination des adultes ou des enfants, est remplie d'images de la mort. De manière directe ou indirecte. Le problème majeur étant que les jeunes, puisqu'on ne leur a pas donné une vision raisonnée, ne savent pas ce qui relève du fantasme, de l'imagination, ou réellement de la mort. Laisser ces enfants dans l'ignorance, ouvre une brèche à tous les dangers : l'endoctrinement, les jeux pour expérimenter la mort, une mauvaise construction du concept qui met en péril la vie sociale, l'affect, mais aussi la vie.

Avant de parler de la mort à ses élèves, le professeur des écoles doit avoir conscience d'un grand nombre d'éléments. Il doit tenir compte de l'ambiance de classe, mais aussi de la confiance et de la bienveillance qu'il instaure avec ses élèves. Il doit également s'être renseigné à travers la psychologie de l'enfant, et l'évolution de leur conceptualisation de la mort. Il se doit d'être lui-même, à l'aise avec le sujet et se tenir prêt à répondre à toutes les questions tout en n'oubliant pas son devoir de neutralité. Il faut qu'il ait conscience que ce thème va engendrer de fortes émotions et qu'il faudra leurs laisser la place nécessaire. Mais le piège dans lequel ne doit pas tomber le professeur est de croire qu'il est un psychologue scolaire. Il ne doit pas oublier que son rôle est de favoriser des apprentissages avec des visées pédagogiques. Une discussion sur la mort doit permettre de répondre à des compétences et des savoirs, et de donner les clés nécessaires aux élèves pour devenir des adultes épanouis. A travers cela, son rôle est de permettre aux élèves de ne pas se juger, de créer des capacités d'empathie, mais aussi d'être tous égaux face à des questions existentielles dont certains n'ont pas le droit de parler à la maison. C'est justement à travers cela que la coéducation aura un rôle très important, on valorisera une totale transparence avec les parents, le but n'étant pas de remplacer leur éducation, mais de les inscrire à nos côtés dans de véritables projets pédagogiques.

La mort peut s'inscrire comme une thématique de projet dès le cycle 2 sans qu'il y ait d'événement déclencheur à proprement parler au sein de la classe ou de l'école, puisque nous l'avons vu, les pédopsychiatres s'entendent à dire qu'il est préférable que les élèves aient eu une familiarisation du concept avant d'y être directement confrontés. Pour le cycle 1, cette prise

de position est à nuancer, il semblerait que des questions n'émanent pas des élèves, mais il est du rôle du professeur de rester ouvert et attentif à toutes questions ou toutes discussions autour de ce thème et de montrer que la mort n'est pas un gros mot. L'école doit donc montrer une véritable ouverture face à un sujet si tabou, et être un lieu de liberté sans craindre de froisser les adultes. Pour de tels projets en classe, la littérature est un point d'entrée extrêmement riche. Tellement riche qu'elle répond au manque à donner de la société et des adultes face aux enfants. Permettre aux élèves de s'investir dans de tels projets, c'est leur permettre de se familiariser avec la mort, et donc de l'appréhender de la meilleure manière possible lorsqu'elle s'imposera dans leur vie. Il y a des éléments qui s'apprennent, les codes sociaux face à quelqu'un d'endeuillé, les métiers qui se rattachent à la mort, comment rédiger une lettre de condoléance, savoir que l'on a le droit d'être triste, en colère, ou encore de ne pas savoir comment réagir. Tout cela, est nécessaire pour se confronter sereinement à ce type de situation. Un projet sur le thème de la mort peut apporter grand nombre de connaissances aux élèves, il peut être très riche et regrouper une grande partie des apprentissages attendus à l'école.

Lorsque la mort s'immisce au sein de la classe, le problème n'est pas à appréhender de la même manière. L'affect est très présent, même pour le professeur, c'est à lui donc de savoir s'il se sent capable ou non d'en porter le poids. Il faut être conscient qu'il existe des organismes qui interviennent auprès des professeurs qui en ont besoin, c'est le cas de l'ORME ou encore de l'ALDAE. Ces associations pensent, à raison, que la formation des enseignants à ce sujet est inexistante, ils ont alors créé des valises pédagogiques, permettant de mettre en place des activités pour répondre à un tel drame, afin d'éviter des situations critiques comme celle que nous avons exposée. Il semble donc qu'une auto-formation semble nécessaire, et il faut en avoir conscience car sans avoir mener ce projet de recherche, je n'aurais jamais su que de telles associations existaient, et je ne me serais jamais posé la question de savoir quels supports j'utiliserais et quels en seraient leurs intérêts.

Nous ne pouvons rien y faire, la mort peut intervenir n'importe quand, n'importe où. Il en va de notre rôle de l'anticiper, de s'interroger, de se former, de se projeter, et ce, même si cela semble difficile face à ce tabou qui pèse sur nous. Ce mémoire de recherche ne propose pas de recette miracle, de mode d'emploi. Il aide à nous questionner, à prendre du recul, à envisager les outils qui sont à notre disposition et les grands principes auxquels il faudra être vigilant. Les situations varient et l'on ne peut pour l'instant que conseiller les professeurs sur ce qu'il en va de faire ou de ne pas faire, laissant leur bon sens et leur capacité d'adaptation faire des choix.

BIBLIOGRAPHIE

I- Bibliographie primaire :

GILLOT Laurence et Thibaut Rassat , *Albertus, l'ours du grand large*, Milan, 2016

NEEMAN Sylvie et Nicolette Humbert, *Il faut le dire aux abeilles*, La joie de lire, 2011

II- Bibliographie secondaire :

A- Essais théoriques

ANIES Philippe, L'Homme devant la mort, Le Seuil, coll. « sciences humaines », 1977

ARFEUX-VAUCHER Geneviève, *La vieillesse et la mort dans la littérature enfantine de 1880 à nos jours*, Imago, 1994

BAUDOUIN Bernard, *Pour ne plus avoir peur de la mort*, Ramsay, 2001

BEN SOUSSAN Patrick, *L'enfant face à la mort d'un proche*, Albin Michel, 2006

BERTRAN Emilie, *Aborder le thème de la mort à l'école primaire***,** IUFM DE BOURGOGNE, Directeur de mémoire Mme CLAUSTRE, 2005

DEUNFF Jeannine Collectif accompagné de Adieu Gentillet, *Dis maîtresse, c'est quoi la mort* ?, L'Harmattan, coll. « Au-delà du témoignage », 2001

DOLTOT Catherine, *Si on parlait de la mort*, Editions Gallimard, 2019

DOLTO Françoise, *Parler de la mort*, Mercure de France, 2018

DUBROCA-LAFITTE Brigitte (dir), « « La mort d'un élève » protocole d'accompagnement en milieu scolaire mis en place dans l'académie de Rouen », 2008

DUPEREY Anny, *Le voile noir*, éditions le Seuil, 1992

GESELL Arnold, *L'enfant de 5ans à 10 ans*, HarperCollins, 1977

JANKEKEVITCH, *La mort*, Flammarion, 1977, p.221

LETHIERRY H. (dir.), *Parler de la mort... et de la vie, un tabou dans l'éducation ?*, Nathan, coll. « les repères pédagogiques », 2004

LONETTO R., *Dis c'est quoi quand on est mort ? L'idée de la mort chez les enfants*, Paris, Eshel, 1988

MICHAUD-NERARD François, *Une révolution rituelle, accompagner la crémation,* Edition de l'atelier, coll. sc.HumainesH.c., 2012

NORBERT Elias, *La solitude des mourants*, Bourgeois, coll. « Énonciations », 2012

PINET Claire, conférence du 14/04/2011 à Clelles (38)

RUYSSCHART Gaëlle, *les jeux de strangulation : Une mise en jeu de soi*…, sous la direction de Mme Alix Garnier, Lille, année 2003/2004

VALET Florence, *Apprendre « réellement » la mort comme l'enfant apprend la vie*, renaitre-orphelin.fr, p.5

B- Articles dans des revues, des ouvrages collectifs

ABRAS Marie-Ange, *La mort à l'école : les besoins des enseignant*, INFOKara, vol. 23 N°3, 2008, source Cairn.fr

CROYERE Marine, *Parler de la mort à l'école*, études sur la mort, 2014, n°145, 109-123

ROMANO Hélène, *L'enfant face à la mort*, article publié dans Études sur la mort 2007/1 (n° 131),

ROMANO Hélène, *L'enfant face au traumatisme*, Dunod, coll. « enfances », 2013

C- Littérature de jeunesse

CROWTHER Kitty, *La visite de petite mort*, éditions L'école des Loisirs, coll. Pastel, 2004

CROWTHER Kitty, *Moi et Rien*, l'école des loisirs, coll. Pastel, 2000

CUVELLIER Vincent, *Emile fait l'enterrement*, coll. Emile Giboulées, Gallimard jeunesse, 2017

DERU-RENARD Béatrice, *Un petit roi ne pleure pas*, l'ecole des loisirs, 2002

DE SAINT MARS D., *Lili a peur de la mort*, Calligram, série Max et Lili, ainsi va la vie, 2009

DE SAINT MARS Dominique, *Grand-père est mort*, Calligram, série Max et Lili, ainsi va la vie, 1995

ELZBIETA, *Petit lapin Hoplà*, l'école des loisirs, coll. Pastel, Paris,2001

ERLBRUCH Wolf, *Le canard, la mort et la tulipe*, éditions de la joie de lire, 2017

ESTES Max, *Le pécheur et les revenants*, coll. Somnambule, La joie de lire, 2013

GRIMM, *Contes de Grimm*, volume 1, Editions Hatier, 1990

HONORE Christophe, *Je joue très bien tout seul*, coll. Mouche, l'école des loisirs, Paris, 1997

HONORE Christophe, *Tout contre Léo*, l'école des loisirs, 1996

HONORE Christophe, *Mon cœur bouleversé*, l'école des loisirs, 1999

KIPLING Rudyard, *le livre de la jungle*, Macmillan Publishers, Londres,1894

MANSOIR F. et M. MOTTE, *Tu seras toujours avec nous Calinou*, Mame, 1994

MOUNDLIC Charlotte et Olivier Tallec, *La Croûte*, Père castor, Flammarion, 2009

PERRAULT Charles, *Peau d'âne*, Les Coignard, Paris, 1697

PONTI Claude, *l'arbre sans fin*, L'école des loisirs, 1992

RICE BURROUGHS Edgar, *Tarzan chez les singes*, Fayard, 1926

SAKAÏ Komako (texte) et Kazumi Yumoto (illustration), *L'ours et le chat sauvage*, l'école des loisirs, 2009

SARRAZIN Jean Charles et Pascal Teulade, *Bonjour madame la mort*, l'école des loisirs, coll. Les lutins, 1997

VAN ZEVEREN Michel, *T'aurais pu prévenir avant de partir*, coll. Paste, l'école des loisirs, 2017

VANGOUT Cécile, *J'attends mamy*, Alice Jeunesse, 2011

VARLEY Susan, *Aurevoir Blaireau*, Gallimard Jeunesse, 2005

VEREPT Paul, *Tu me manques*, Pastel, 1999

VOLTZ Christian, *La Caresse du papillon*, Editions du Rouergue, 2005

D- Œuvres littéraires

ANOUILH Jean, *Antigone*, Editions de la table ronde, 1946, première représentation 1944

ASHER Jay, *13* reason why, Penguin Group, 2009

BACHMAN Richard (nom de plume de Stéphen King), *The Running Man*, New American Library, New York 1987

BOULLE Pierre, *La Planète des singes*, Julliard, Paris, 1963

BROOK, **Max** *World War Z : An Oral History of the Zombie*, en anglais ed. Crown, 2006 / en français ed. Calmann-Lévy, 2009

CLEAVE Paul, *Un employé Modèle*, Ed. France loisirs, 2009

COLLINS Suzanne, *The Hunger Games*, Scolastic, New-York, 2008.

ELUARD Paul, *Liberté*, dans le recueil Poésie et vérité en 1992, Recueil clandestin et dans Au rendrez-vous allemand, 1945, les editions de minuit.

GREEN John, *The Fault in our stars*, Dutton Book, 2012 / John Green, *Nos étoiles contraires*, trad. Catherine Gibert, Nathan Jeunesse, 2013

JULLIAND Anne-Dauphine, *Deux petits pas sur le sable mouillé*, Les Arènes, 2011

KING Stephen, « Bon ménage » (titre original : « A good marriage »), Dans le reccueil : *Nuits noires, étoiles mortes*, Albin Michel, 2010

LANDAY William, *Défendre Jacob*, M.Lafon, 2012

LIGNY Jean-Marc, *Aqua TM*, Gallimard, 2015

LINDSAY Jeff, *Darkly Dreaming Dexter* (*Ce cher Dexter* en français), Doubleday, New-York, 2004

MALERMAN Josh, Bird Box, Harper Voyager, Royaume uni, 2014

MATHESON Richard, *Je Suis Une Légende*, Denoël, coll. Présence du futur, Paris, 1955

MELQUIOT Fabrice, *Abatros*, L'Arche, Paris, 2002

MUSSO Guillaume, *Je reviens te chercher*, Pocket, 2011

ŌBA Tsugumi et dessiné par Takeshi OBATA, *The Death Note*, prépublié dans le magazine Weekly Shōnen Jump de 2003 à 2006 puis ensuite publié en douze volumes de 2004 jusqu'à 2006 par la maison d'édition Shūeisha. La version française est éditée par Kana de 2007 jusqu'à 2008.

OLIVIER Lauren, *Befor I fall*, Hachette Jeunesse, 2018

ROTH Veronica, *Divergent*, HarperCollins Publishers, New York, 2011

SEAMON Hollis, *Dieu me déteste*, S.N. Editions Anne Carrière La belle collère, Paris, 2014

SHECKLEY Robert, *Le Prix du Danger*, The Magazine of Fantasy & Science-Fiction, mai 1958

SHELLEY Mary, *The Last man*, Henry Colburn, 1826

TAKAMI Kōshun, *Battle Royale*, Ohta Publishing, Japon, 1999

STINE R. L., série *Goosebumps*, publiés de 1992 à 1997 pour la série originale, Scholastic Publishing / Version française *Chair de Poule*, éditions Bayard Poche, coll. Passion de lire, 1995 à 2001

E- Films, films d'animation, séries

ALLERS Roger et Rob MINKOFF, *The Lion King*, Walt Disney Pictures, USA, 1994

ASKIN Peter, Scénario de Stephen King, *Un Couple Modèle*, Reno Production, 2014

BIER Susanne, *Bird Box*, Netflix, 2018

BROOKER Charlie, *Black Mirror*, prod. Netflix, Royaume-Uni, 2011

DARABONT Frank et **KIRKMAN Robert**, *The Walking Dead*, diff. Originale depuis le 31 octobre 2010

DAVIS Jeff, *Esprit Criminel*, début diff. 2005

FINCHER David, sénario d'Eric Roth, Robin Swicord, *The Curious Case of Benjamin Button*, The Kennedy/Marchall Company, 2008

GABRIEL Mike, Eric GOLDBERG, Carl BINDER, Susannah GRANT, Philip LAZEBNIK,

Pocahontas, une légende indienne, Walt Disney Picture, 1995

LAWRENCE Francis, *Je suis une légende*, prod. Original Films et Heyday Films, New York 2007

MANOS James Jr., Prod. John Goldwyn, *Dexter*, Showtime, diff. Originale de 2006 à 2013

MUCCINO Gabriele, *Sept vies*, Sony Pictures Releasing, 2008

PELI Oren, *Paranormal activity*, Paramount Pictures et Dreamworks Pictures, USA, 2009

PENHALL Joe, prod. David Fincher et Charlize Theron, *Mindhunter*, Netflix, USA, 2017- en production

RUSSO-YOUNG Ry, *Befor I fall*, Awesomeness Films et Jon Shestack production, Netflix, 2017

SILBERLING Brad, *Casper*, Amblin Entertainment Universal Pictures The Harvey Entertainment Company, USA, 1995

UNKRICH Lee et Adrian MOLINA, *Coco*, The walt Disney Company, 2017

WALKER Robert et Aaron BLAISE, *Brother Bear*, Walt Disney Pictures, USA, 2003

WYATT Rupert, *Rise of Planet of Apes* (La Planète des Singes), Twentieth Century Fox, 2011

YORKEY Brian, *13 reasons why*, USA, prod. July Moon Productions, Kicked to the Curb Productions, Anonymous Content, Paramount Television, 2017

ZUCKER Jerry, *Ghost*, Paramount Pictures, USA, 1990

F- Œuvres musicales

CHOPIN F., *La Marche Funèbre*, Sonate pour piano n°2 op.35

JACKSON Michael, *Thriller*, prod. Quincy Jones, Michael Jackson, label epic, mjj, 1982

O'RIORDAN Dolores, The cranberries, *zombie*, album no need to argue, label island, 1994

G- Emission télévisée

Emission « ça se discute », France 2, diffusée le 30 avril 2003

III- Sitographie :

https://www.20minutes.fr/societe/1242801-20131028-20131028-francois-michaud-nerard-la-mort-devenue-tabou : Interview donnée sur le site du journal 20 minutes, dans un article intitulé : « Francois Michaud-Nérard : « la mort est devenue un tabou » », écrit par Maud Pierron, publié le 28 octobre 2013

Cairn.fr

généawiki.com

http://www.jalmalv-federation.fr/faire-evoluer-le-regard-de-la-societe-sur-la-mort-la-vieillesse/ : fondation Jalmalv, jusqu'à la mort accompagner la vie.

http://eduscol.education.fr/cid47712/jeux-dangereux-pratiques-violentes.html : Les « jeux » dangereux et les pratiques violentes, prévenir, intervenir, agir.

https://www.lemonde.fr/pixels/article/2017/04/16/la-serie-13-reasons-why-provoque-une-discussion-geante-a-propos-du-suicide_5112021_4408996.html : Damien Leloup, Sur Internet, la série « 13 Reasons Why » provoque un vaste débat à propos du suicide, Lemonde.fr 2017

https://oblikon.net/analyses/analyse-de-virgin-suicides-explication-de-fin-film/ : Clara Lamarca, *Analyse de Virgin Suicides*, Oblikon.net

https://www.babelio.com/livres/Honore-Je-joue-tres-bien-tout-seul/324240#critiques : Commentaire laissé en avis sur le site le 18 avril 2012 à propos de l'œuvre de Christophe Honoré, *Je joue très bien tout seul*, 1997

education.gouv.fr

http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf : Ressources Eduscol.fr Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? Intervention d'Anne Vibert, inspectrice générale, en séminaire national (mars 2011)

http://eduscol.education.fr/cid128416/savoir-accueillir-la-parole-des-eleves-apres-un-attentat.html Eduscol, Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, Savoir accueillir la parole des élèves après un attentat, 27 mars 2018, p.4

http://www.orme-labo.org/ : site association ORME

http://www.assoaldae.org/aldae/ : site association ALDAE

www.fondation-korian.com : site association KORIAN

http://eduscol.education.fr/cid85297/liberte-de-conscience-liberte-d-expression-outils-pedagogiques-pour-reflechir-avec-les-eleves.html

ANNEXES

1) Questionnaire en vue du mémoire de M2 MEEF
2) Documents à destination des élèves pour la séquence

Questionnaire en vue du mémoire de M2 MEEF

Laurine Commenges
commengeslaurine@yahoo.fr

Sexe : ….....
Âge : ….....
Profession : ….....
Si vous êtes professeurs des écoles : depuis combien de temps enseignez-vous : ….....

Pensez-vous que la thématique de la mort a sa place dans l'enseignement ?
-oui -non -autre : ….....
Pourquoi ?
….....
.....
.....
.....

Avez-vous déjà dû faire face aux questions de vos enfants ou élèves à ce sujet ?
-oui -non

Si oui quelles étaient les questions et le contexte ? (Pour les professeurs merci de mentionner s'il s'agit de vos enfants ou de vos élèves)
….....
.....
.....….....
.....
.....….....
.....
.....
.....
Quelles ont été vos réactions et vos réponses ?
….....

.....
.....
.....
.....
.....
….....
.....
Si vous n'avez jamais vécu de telles situations, comment expliqueriez-vous la mort à un enfant ?
….....
.....
.....
.....
.....
.....

Diriez-vous qu'une telle discussion n'est envisagée que si l'enfant traverse la perte de quelqu'un ?
-oui -non

A partir de quel âge pensez-vous qu'un enfant est capable de comprendre ce qu'est la mort ?
….....
.....
.....

Pensez-vous qu'il y a un âge en dessous duquel il n'est pas utile d'expliquer la mort à un enfant ?
-oui : …..... -non
Pourquoi ? ….....
.....
.....

Pensez-vous que vous utiliseriez des supports pour répondre à ce sujet délicat ?
-Oui. -Non. - Je ne sais pas.
Si oui :
Quels supports vous semblent judicieux pour aborder un tel thème ?

a) Les films d'animation

b) Les livres pour la jeunesse comme les séries du type "Max et Lili"

c) Les vidéos éducatives

d) Les chansons

e) Les albums de littérature de jeunesse

f) Autres : ……

Pensez-vous que la mort est un sujet tabou dans notre société ?

-Oui -Non

Si oui, quelles en sont les raisons à votre avis ?

….....

.....

.....

De ce fait, pensez-vous qu'il en va du rôle du professeur des écoles de l'enseigner aux élèves ?

-oui

-oui, à condition que l'occasion se présente (événement, questions spontanées)

-non

Si oui dans quelles mesures ? ….....

.....

.....

Que pensez-vous de la thématique de la mort dans certains albums de littérature de jeunesse ou dans des films d'animation à destination des enfants ? (N'hésitez pas à citer des œuvres)

….....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
….....
.....
.....
.....
.....
Que pensez-vous que cela provoque chez les enfants, dans leur vision de ce qu'est la mort ?
….....
.....
.....
.....
.....

Pensez-vous que ce genre de support peut être un point de départ pour parler de la mort avec les enfants ?

-oui -non -autre ….....

Pourquoi ? ….....
….....

Albertus, l'ours du grand large

Laurence Gillot et Thibaut Rassat

……

……

……

……

……

……

……

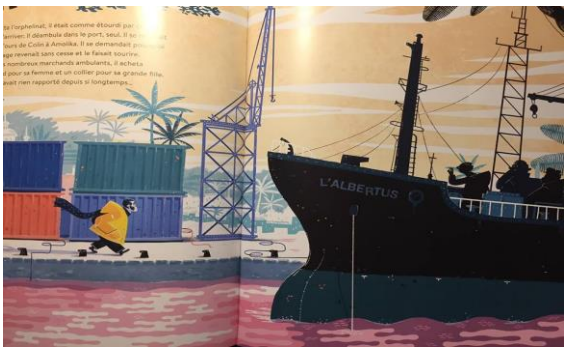
……

……

……

……

……



……

……

……

……

……

……