

Éduquer l'enfant à la mort en utilisant des ouvrages pédagogiques

Marie-Ange Abras

Volume 9, numéro 1, 2006

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1016885ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1016885ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Abras, M.-A. (2006). Éduquer l'enfant à la mort en utilisant des ouvrages pédagogiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 37–56.
<https://doi.org/10.7202/1016885ar>

Résumé de l'article

La mort est invoquée à l'occasion de divers enseignements. Nombre de livres existent pour que l'enfant puisse en parler. Elle ne fait pas pour autant l'objet d'une réflexion. L'enfant aurait besoin d'un accompagnement pour lire avec profit ces ouvrages, besoin aussi d'être écouté, guidé et stimulé dans le questionnement qui est le sien à propos de la mort. En accord avec les professionnels de l'éducation, nous avons pu mettre en place des groupes d'enfants âgés de 6 à 12 ans. La méthode de la recherche-formation existentielle a été utilisée pour aborder de front cette question devenue « taboue » dans notre société et permettre aux enfants de s'exprimer. Cet article, après avoir établi l'état de la question, présente cette méthode et en montre l'intérêt pédagogique.



Éduquer l'enfant à la mort en utilisant des ouvrages pédagogiques

Marie-Ange Abras

Organisme de recherche sur la mort et l'enfant
(ORME)

Résumé – La mort est invoquée à l'occasion de divers enseignements. Nombre de livres existent pour que l'enfant puisse en parler. Elle ne fait pas pour autant l'objet d'une réflexion. L'enfant aurait besoin d'un accompagnement pour lire avec profit ces ouvrages, besoin aussi d'être écouté, guidé et stimulé dans le questionnement qui est le sien à propos de la mort. En accord avec les professionnels de l'éducation, nous avons pu mettre en place des groupes d'enfants âgés de 6 à 12 ans. La méthode de la recherche-formation existentielle a été utilisée pour aborder de front cette question devenue « taboue » dans notre société et permettre aux enfants de s'exprimer. Cet article, après avoir établi l'état de la question, présente cette méthode et en montre l'intérêt pédagogique.

Summary – The subject of death arises in various teaching contexts. Numerous books exist to enable children to talk about it. It does not, however, constitute an object of reflection. Children need accompaniment to be able to benefit from reading these works. They need as well to be listened to, guided, and prompted to pursue their own questioning processes on the subject of death. Heeding the views of professionals in the field of education, we set up groups of children aged six to 12. The methodology of the existential education-research project was used to confront this taboo question and allow the children to express themselves. This article first reviews the state of research on the question and then presents the methodology and demonstrates its pedagogical value.

1. Introduction

La mort est une réalité omniprésente dans le quotidien et il n'est pas bon d'attendre un événement douloureux pour en parler avec les enfants. L'éducation à la sexualité précède son exercice et il semble normal d'aborder le sujet de la mort avant que ne survienne un deuil. Comment la pédagogie scolaire répond-elle aux questions existentielles des enfants? Il existe de multiples occasions pour un pédagogue d'aborder le thème de la mort avec l'enfant comme l'observation des saisons. Jusqu'où l'école peut-elle répondre aux questions des enfants sur la mort? Le sujet est présent dans divers enseignements donnés à l'enfant comme le français, l'histoire, l'hygiène et la biologie, mais il est évité en raison de l'implication affective. La littérature faisant état de la mort des animaux nous paraît intéressante sur un plan pédagogique, car les enfants sont sensibles à la vie animale. Cependant, elle est rarement utilisée même lors des cours de biologie. La dissimulation sociale de la mort dans les écoles ne fait que représenter l'existence d'une même manifestation dans nos sociétés occidentales.

2. État des recherches

Au fil du temps, la mort se voit tantôt exclue, tantôt intégrée dans la société. Historiquement, il existe un parallélisme entre les écoles et les hôpitaux puisqu'ils étaient souvent pris en charge par des religieux. Au Moyen Âge, les soins aux grands malades étaient prodigués dans les confréries «de la bonne mort» et les Hôtel Dieu. C'est au siècle dernier que Jeanne Garnier fonda «l'œuvre des Dames du Calvaire» pour accueillir les malades incurables. C'est ainsi que plusieurs établissements hospitaliers voient le jour en France, ainsi qu'à New York, Bruxelles et Bethléem. Enfin, en 1967, le médecin anglais Cicely Saunders contribue aux développements des soins palliatifs modernes en créant le Saint Christopher's Hospice.

Aujourd'hui, il existe une prise en charge de la douleur pour les personnes malades. Généralement, le thème de la mort est directement assimilé à l'expérience du deuil douloureux. Le deuil est traité comme un problème psychiatrique. Les professionnels de l'accompagnement des personnes en fin de vie et des endeuillés se sont rendu compte que les enfants n'étaient pratiquement jamais soutenus à leur domicile à la suite d'un décès. Les familles sont rarement disponibles en raison de la souffrance provoquée par la perte ou en fonction de leur emploi du temps.

Il existe des projets menés en Grande-Bretagne pour sensibiliser les professionnels de l'éducation au thème de la mort et du deuil chez les enfants. Les programmes de la formation sur le deuil sont l'initiative des assistants sociaux et des équipes en soins palliatifs. Le ministre de l'Éducation britannique a d'ailleurs inscrit dans le programme scolaire un moment de réflexion sur le deuil et la mort. Ainsi, des professionnels de l'accompagnement ont été sollicités afin d'aider les enseignants et les enfants à faire face au deuil.

En France, quelques psychiatres et psychologues sont appelés afin d'agir auprès d'élèves pour intervenir en situation de deuil. L'enseignant n'ayant pas acquis tous les savoirs fait appel à des intervenants extérieurs. Une infirmière en soins palliatifs peut présenter son domaine d'activité professionnelle. En travaillant en qualité d'infirmière en soins palliatifs, nous avons remarqué que de nombreuses personnes cherchaient à résoudre leur problème avant de mourir. Parmi ces

problèmes, nombreux étaient ceux qui provenaient de deuils non résolus pendant l'enfance ou de questionnements qui étaient restés sans réponses.

À la suite de nos expériences en soins palliatifs, nous avons décidé d'agir directement sur la cause en mettant en place des groupes en recherche-formation existentielle sur le thème de la mort. Cette démarche fait logiquement suite à la réapparition de la notion de deuil et de l'accompagnement des personnes en fin de vie qui a émergé (entre autres) grâce aux mouvements des soins palliatifs. Néanmoins, « cet intérêt pour la mort n'a pas encore suscité de nombreuses recherches, dans le monde francophone, sur l'éducation à la mort dans les classes du primaire. Il semble qu'on veuille encore protéger les enfants contre la mort » (Abrams, 2000, p. 62). Pourtant, Ginette Raimbault (1995), psychiatre française, a depuis longtemps constaté que l'éveil de l'enfant se fait de plus en plus tôt par rapport à des notions universelles comme la mort, la vie, l'amour et la sexualité. « On ne peut certes pas sous-estimer ces sentiments qui doivent être conceptualisés et verbalisés. » (Abrams, 2000, p. 62)

Dès le début de la mise en œuvre de la recherche-formation existentielle, les enseignants nous ont confié que les enfants parlaient de la mort lors des cours, mais qu'ils ne savaient pas comment y répondre. Ils se plaignaient de ne pas avoir d'outils pédagogiques à leur disposition. Lorsqu'ils ont la possibilité de discuter de la mort à l'aide d'ouvrages de biologie ou de français, ils ne sont pas préparés à en parler ou à provoquer les questions des enfants. Il convient donc de dépasser cette réaction d'évitement qui manque de pédagogie en mettant en place, par exemple, une recherche-formation existentielle sur le thème de la mort.

3. Problématique

Il est important de souligner que le deuil n'est pas une maladie et que la peur de la mort n'est pas systématiquement pathologique. Est-il possible d'agir en amont de la souffrance qui est une conséquence de la perte ? La religion chrétienne a donné un sens à la souffrance. Depuis le recul du religieux ou, plus précisément, des instances, notamment des Églises chrétiennes, le sujet de la mort a été mis en retrait dans les établissements scolaires. Ce recul a créé des « plages » qui sont ou paraissent libres ou libérées d'une influence idéologique parfois gérée par les Églises ou les appartenances religieuses. L'effacement de la référence chrétienne et de son emprise sur les représentations touchant la vie et la mort coïncide avec la présence désormais importante de représentations religieuses d'une autre provenance à savoir principalement l'Islam. Ainsi, des moments importants de l'existence humaine tels que la naissance, le mariage ou la mort ne sont plus ou sont moins pris en charge par les diverses institutions religieuses. Il existe par exemple une diminution des funérailles religieuses.

Lorsque les établissements scolaires étaient encore appelés « écoles communales », les instituteurs emmenaient, au moment de la Toussaint, leurs élèves au cimetière. Il ressort de cela une espèce de vide que la pédagogie scolaire se dit combler à sa manière. L'instauration d'une société laïque semble un fait acquis, mais cela implique une réflexion renouvelée sur ce qu'un enseignement laïque veut dire, sur ses responsabilités, sur une manière nouvelle d'assurer son rôle, notamment en ce qui concerne la mort. Dans les premiers temps de la laïcité, le domaine de la mort était « couvert » par la représentation religieuse et il fallait éviter d'interférer avec des questions relevant de la seule religion.

Actuellement, il est demandé aux enseignants de traiter uniquement les sujets qui ne font pas appel à l'affectif. Comment est-ce possible ? Alors que l'amitié, la naissance et beaucoup d'autres thèmes sont abordés à l'école, le thème de la mort se retrouve dans les manuels de biologie. Il serait possible de l'aborder de manière purement rationnelle – c'est-à-dire par l'arrêt des fonctions vitales –, mais cela n'est même pas réalisé. Il existe des ouvrages pédagogiques pour enfants sur la mort. Sont-ils mis à la disposition des enseignants ? Il semble que non. Les adultes ne peuvent pas protéger les enfants des perceptions imagées et écrites.

Dans notre société, les jeunes voient la mort à travers écrits et images. Le conditionnement mental est tel que l'enfant modèle sur l'adulte son attitude face à la mort. Faute de mise en pratique de moyens pédagogiques, nombreux sont les enfants qui lisent des ouvrages glauques, voire funèbres, qui expriment la peur de la mort. Même si les enfants aiment jouer à se faire peur, ils ont besoin de s'exprimer sur la mort, car ils peuvent masquer des craintes relatives à des sujets collectivement à la mode. Il est souhaitable que les enfants se fassent une idée de la mort avant de consulter les livres écrits à leur intention et qui peuvent être un soutien quand ils sont laissés à eux-mêmes. Comme les enfants ont besoin d'être accompagnés dans leur lecture et d'apprendre à discerner réalité et fiction, nous avons mis en place en région parisienne des groupes en recherche-formation existentielle ayant pour thème la mort, avec des enfants âgés de 6 à 12 ans, pour qu'ils se forgent une idée sur celle-ci. Les enfants, tous des endeuillés, confrontés à la mort, doivent accéder à une représentation de la mort pour leur permettre d'effectuer un travail de deuil. Ils doivent pouvoir exprimer leurs sentiments sur la vie et la mort pour éviter le refoulement d'émotions pouvant conduire à l'apathie, à un manque de confiance en soi, à la violence, à l'insatisfaction ou à l'asocialité.

4. La mort dans la littérature scolaire

4.1 Généralité

La littérature transmet une représentation typique de la mort à l'enfant selon une certaine organisation sociopolitique. La pédagogie courante « se donne pour tâche de préparer et d'améliorer la société future », établissant « une filiation directe entre le modèle de l'écolier et celui de l'adulte intégré à une certaine organisation dans notre société » (Mollo, 1970, p. 306). Chombart De Lauwe (1971), étudiant l'enfant face à la mort dans les livres destinés aux adultes, précise que l'enfant y est représenté comme « une victime innocente, dont la situation de victime est aggravée par la méchanceté humaine, par la stupidité de l'organisation sociale » (p. 114). La lecture stimule l'imagination des enfants et, afin de faciliter une bonne gestion des émotions, il est souhaitable de les accompagner, de les aider à apprivoiser les images violentes, faute de quoi ils pourraient être la prise d'une imagination débridée. Généralement, les textes connotent une tonalité affective sans même que la mort soit directement évoquée. Pour Suzanne Mollo (1970), il y a quatre grandes caractéristiques de la mort dans la littérature pour enfants : 1) mort inéluctable et nécessaire, 2) mort catastrophe, 3) mort sacrifice, 4) mort ludique.

La littérature montre la mort sous des aspects historique, héroïque, sacrificiel, fantastique, féerique ou dramatique. Pascal Bouchard (Lévy et Bouchard, 1994), agrégé de lettres et journaliste, parle d'une « surreprésentation de la mort » (p. 163) dans la littérature scolaire. Cependant, selon lui, même si une surabondance d'ouvrages pédagogiques existe, ils ne peuvent pas être

utilisés en classe tant que le sujet de la mort ne fait pas partie du programme scolaire. Quelle tranche d'âge ces ouvrages concernent-ils ? Ils ne sont pas suffisamment utilisés avant l'âge de l'adolescence (sauf exception). La vision historique de la mort dans les écrits scolaires est représentée sous forme de sacrifice et d'initiation. Cette vision de la mort semble dépassée par un monde désacralisé et c'est peut-être la raison pour laquelle certains écrits scolaires ont été écartés. Néanmoins, cette littérature scolaire semble comporter une certaine violence pour trois raisons : 1) la vie y est rarement présente, elle paraît imprégnée d'images 2) collectives et 3) moralisantes. La prédominance de ces représentations sociales de la mort vise à transmettre aux enfants un modèle imbibé d'idéologie. Elle ne laisse pas une place suffisante à l'imaginaire et à la réalité chez les jeunes.

4.2 La littérature au service des enseignants

Les enseignants peuvent accéder à une vaste littérature pédagogique, mais ils la négligent afin d'éviter les réactions parentales ainsi que celles de leurs collègues. Ils ne souhaitent pas s'impliquer face à ce sujet et pensent qu'il doit être traité par les parents. Ces réactions sont le reflet d'une société qui nie la mort et ignore ce qu'elle peut apporter. Lorsque le religieux était présent à l'école, le thème de la mort était abordé. Aujourd'hui, personne ne se soucie de savoir ce que les enfants font des images et des écrits perçus sur la mort. Les parents, le plus souvent occupés, n'ont pas le temps d'aborder la mort avec leur enfant et sont généralement eux-mêmes prisonniers de leurs deuils non résolus. Le recul du religieux et l'absence de discours sur la mort nous obligent à nous interroger sur le devenir des enfants qui restent avec des questions non débattues.

La recherche-formation existentielle a véritablement sa place en classe, car elle permet de soulever le débat à partir de la perception de la mort tout en sollicitant les pères et les mères. Ainsi, les enfants reviennent avec des écrits ou des images réalisés par eux-mêmes et les montrent à leurs parents et leur fratrie. Apaisés par le déroulement de la recherche-formation existentielle, les parents ouvrent le débat en famille. Nombre de livres existent pour les enfants ; sont disponibles en classe. De plus, si, contrairement au vivant, le thème de la mort ne fait pas partie du programme scolaire, pourquoi le professeur des écoles l'aborderait-il ? L'absence de la mort n'est qu'une apparence, à l'inverse de son occultation qui est bien réelle. L'enseignant dans son cursus universitaire obtient des références sur la notion de vie et de mort. La mort faisant partie intégrante de la vie, elle est soulevée systématiquement dans les cours de biologie. Les ouvrages de didactique de la biologie datant de 1995, réservés à la formation des professeurs des écoles, contiennent cette définition :

Un être vivant est un système matériel organisé qui échange avec le milieu extérieur de la matière, de l'énergie, de l'information. La vie ne se maintient que dans certaines conditions du milieu extérieur. Le vivant est caractérisé par une structure qui a la capacité de reproduire (ou de faire reproduire) son organisation. Le vivant est capable, il est, dans la très grande majorité des cas, produit par procréation sexuée. Sa longévité est caractéristique de l'espèce. La mort est inscrite dans la définition de la vie et marque, avec la croissance et le vieillissement, le rôle du temps pour le vivant ! Tout être vivant est situé dans le temps : il est caractérisé par son âge, et par sa place sur la flèche du temps, (place dans l'évolution, dans l'histoire de l'univers [...]).¹

1 Intervention orale de J. Deunff en 2000 lors de la soutenance de thèse de Marie-Ange Abras, tenue à l'Université de Paris 8.

Ainsi, l'enfant qui est constamment en contact avec la mort ne trouve pas de lieu pour en parler. La recherche-formation existentielle que nous avons mise en place a produit un espace de parole où les enfants ont pu discuter sur la vie et la mort. Cette démarche a également donné la possibilité aux professeurs des écoles et aux parents d'utiliser et de créer des outils pédagogiques.

4.3 La littérature pour les enfants de 6 à 11 ans

Dès son plus jeune âge, l'enfant fait l'apprentissage de la mort par l'intermédiaire d'images (par exemple, la télévision, les jeux vidéo) et d'écrits (par exemple, les journaux, les romans, les bandes dessinées). Quelques enseignants sensibilisés par la mort d'un proche parent trouvent l'occasion de lire avec les enfants certains ouvrages qui traitent du sujet de la mort comme *Au revoir Blaireau* (Varley, 1996) ou *Le sourire de Sara* (Daufresne, 1993) (voir leur descriptif plus loin). Dans ce cas, peu importe si le thème de la mort ne fait pas directement et ouvertement partie du programme scolaire : c'est la décision de l'enseignant. D'une manière ou d'une autre, il est très facile d'introduire ce sujet puisqu'il est intégré dans des cours. Il est relativement simple de rebondir sur la mort puisque les enfants en parlent spontanément entre eux. Les enfants évitent d'en discuter avec les parents et les enseignants pour répondre aux attentes de ces derniers. Les adultes ne sont pas prêts. Pour l'adulte, il suffit d'être à l'écoute de l'enfant qui a plein de choses à dire sur la mort à la vue d'images et d'écrits. Cependant, les professeurs des écoles n'ont pas reçu de formation pour rebondir sur les questions des enfants au sujet de la mort. C'est la raison pour laquelle la recherche-formation existentielle, qui demande une implication de la part des professeurs des écoles, a été très utile pour qu'ils puissent répondre aux questions des enfants à propos de la mort et du deuil.

4.4 La littérature pour les enfants de 12 ans

C'est quand les élèves atteignent l'âge de 12 ans environ (et même bien plus tard) que les manuels scolaires qui abordent la mort et le deuil sont mis à la disposition des enseignants, tout en jouant un rôle non négligeable face à la peur de mourir. « Violente, menaçante, frappant indifféremment les êtres chers ou des héros d'aventures, la mort reste le principal ressort des éléments dramatiques [...] » (Martin, 1978, p. 412) dans les textes scolaires. Les préadolescents peuvent s'identifier à cette représentation littéraire sans plonger dans leur imaginaire, tout en laissant la mort à l'autre. Cette représentation de la mort est transmise avec violence aux préadolescents puisqu'ils n'ont pas de lieux pour en discuter.

D'autres écrits rappellent des événements historiques, des guerres, des épidémies : « ici, il n'y a plus que des morts pour t'accueillir » (Chedid, 1996, p. 10). La mort y est prédominante. Les livres fantastiques ou les livres d'aventures montrent une mort idéale. La littérature pour les préadolescents relate des histoires de guerre et de massacres collectifs. Généralement, la mort du soldat prend le caractère de sacrifice. L'histoire fait une place à la mort et lui donne un sens en l'associant au courage de celui qui donne sa vie. Donner sa vie est une façon de mourir et de reconnaître qu'il est des valeurs qui dépassent l'existence. L'enfant peut chercher à défier la mort pour exorciser des peurs sociales, un peu comme le soldat qui prend des risques pour l'affronter. Pourquoi lutter contre la mort ? C'est pour cette raison qu'il est vraiment indispensable que l'enfant trouve un espace où il puisse réfléchir sur le sens ou le non-sens de la

mort et, donc, de la vie. La recherche-formation existentielle que nous avons mise en place a permis aux enfants d'accéder aux sens de la vie et de la mort selon leurs propres convictions. Elle est un moyen de donner des repères aux jeunes dans une société où la discussion sur la mort et la vie est devenue absente.

4.5 Les classiques

Où sont les ouvrages d'histoires et de français qui soulèvent les questions de la mort ? Il est nécessaire de souligner que le retrait historique des religions nous oblige à parler de la mort . Pascal Bouchard (Lévy et Bouchard, 1994) estime que la « littérature scolaire est une littérature très censurée » (p. 165). L'adulte peut tout faire pour protéger l'enfant de la mort, mais elle ne reste pas moins très présente. Nombre d'enfants restent avec des questions sans réponses. Béatrice Lévy (Lévy et Bouchard, 1994), docteure en sciences de l'éducation et inspectrice honoraire de lettres, estime « que beaucoup de choses nous ont été apprises par le bon film de François Truffaut, *L'argent de poche*, où l'on voit un enfant dissimuler, grâce à l'école, tous les malheurs qu'il vit chez lui » (p. 165). Pourtant, le thème de la mort, comme le précise le philosophe français Vladimir Jankélévitch (1994), est l'élément résiduel de tout problème. Comment pourrait-on cacher la mort puisqu'elle est intégrée dans l'enseignement ?

Les discours sur les ouvrages qui traitent de la mort sont insuffisants, voire absents, ou prennent une coloration trop émotive lorsque l'enseignant est en travail de deuil. Pourquoi l'occulter ? C'est justement pour éviter de montrer un enseignant ému. La mort est invoquée et escamotée. Les trois phases importantes de la biologie sont : la croissance, le vieillissement et la mort. La phase de la mort est écartée ou, tout au plus, on parlera de la fin du cycle de la vie. Il y a bien là une occasion d'en parler à l'aide de manuels de biologie. Cependant, les adultes la contournent pour ne pas montrer leurs émotions.

Un enseignant doit démontrer qu'il est un individu qui maîtrise un certain savoir, certes, mais cela ne l'empêche pas d'apprendre à gérer ses émotions et de permettre aux enfants de le questionner à propos de la mort. Selon un certain principe éducatif, il est demandé aux professeurs des écoles de ne montrer ni sentiments ni émotions. Pourtant, c'est en reconnaissant la présence de la mort dans notre quotidien que nous allons réellement maîtriser nos émotions. Plus les adultes fuient la mort, plus ils perdent le contrôle sur leur affect. L'éducation des enfants passe aussi par l'apprentissage des émotions. Si l'adulte arrive par son conditionnement à faire une espèce d'impasse sur ses émotions, l'enfant, lui, en est incapable. Il existe un tabou émotionnel au nom d'une soi-disant intelligence. Cependant, l'enfant doit d'abord apprendre à développer ses capacités émotionnelles afin d'accéder à son potentiel intellectuel. L'enfant ne peut pas mettre de côté ses affects lorsqu'il vient en classe.

En dehors de la cour de récréation, les enfants ne trouvent pas de lieux pour s'exprimer librement ou pour partager leurs ressentis face à des images et à des écrits représentant la vie et la mort. C'est seulement en classe terminale qu'ils pourront s'exprimer, lorsque le sujet de la mort deviendra une réflexion pédagogique, avec l'aide de la philosophie. Les interrogations sur l'après-vie et l'âme n'ont pas leur place à l'école. « La philosophie, par tradition, porte sa réflexion sur les problèmes éternels que sont le sens de la vie, de la mort, du temps, du destin, de l'origine et de la fin. » (Abras, 2000, p. 62)

En Belgique, les enfants ont des cours de philosophie à l'école primaire où le thème de la mort est discuté. « On peut certes partir d'une activité philosophique, dans une classe du primaire, pour éduquer à la mort. » (*Ibid.*, p. 62) Cependant, les professeurs des écoles ne sont pas préparés à débattre sur des questions de fond. Outre des projections d'images et d'écrits, l'enfant se retrouve sans repères face à la vie, tout comme pour affronter le tabou de la mort. Dans de telles conditions, il n'est peut-être pas étonnant que certains jeunes puissent être désemparés. Ils ont besoin de comprendre la vie en termes pleinement humains et de valoriser l'existence. À ce propos, la recherche-formation existentielle que nous avons proposée a été profitable tant pour les enfants que pour les adultes. Nous avons employé la philosophie éducative, car elle est un moyen de s'éduquer en se posant des questions en profondeur sur les thèmes qui nous intéressent, à savoir la mort, la vie, l'existence, le temps, la distance et l'éducation. La philosophie comme méthode éducative comprend que, pour vivre pleinement, il s'agit d'abord d'apprendre à mourir et que, pour mourir dignement, il faut savoir exister. Il n'est pas question de remplacer d'anciennes influences idéologiques par d'autres en imposant une perception de la mort, mais de mettre en place des moyens pour que les enfants en parlent librement. La recherche-formation existentielle a permis aux enfants de laisser libre cours à leur imagination et à leurs affects en discutant sur certains ouvrages pédagogiques, ce qui peut les conduire progressivement à comprendre le sens de leur existence.

5. Les albums illustrés et les contes

5.1 Historique des contes traitant le sujet de la mort

Tout comme le concept de la mort chez les enfants en recherche-formation existentielle, au fil du temps, les contes ont aussi évolué. En 1697, Charles Perrault, dans les *Contes de ma mère l'Oie*, n'hésite pas à parler crûment de la mort. Le Petit Chaperon est dévoré, Barbe-Bleue est transpercé, les ogresses du *Petit Poucet* sont égorgées. Philippe Ariès (1997), Lloyd de Mause (1986) et d'autres chercheurs assurent qu'à cette époque l'homme ne s'intéressait pas à la sensibilité de l'enfant de façon à censurer les complexes facettes de la mort et de la vie. C'est au XVIII^e siècle qu'apparaît une littérature destinée aux enfants. Dominique Demers (1997), écrivaine, explique :

véritable creuset des rêves, des angoisses et des aspirations d'une société adulte qui mythifie l'enfance, la littérature enfantine tente aussi – et c'est là sa grande richesse comme sa terrible ambiguïté – de traduire les fantasmes, les craintes et les désirs des enfants eux-mêmes que les créateurs adultes tentent de rejoindre. (p. 51)

Aujourd'hui, il existe un accroissement considérable de la littérature enfantine sur le sujet de la mort. Cependant, cette croissance reste passive puisqu'elle est isolée de toute réflexion de groupe.

5.2 Albums ou contes

Certains spécialistes de l'enfance, comme Dominique Demers, ne font pas une distinction suffisante entre les albums (par exemple, *Au revoir Blaireau*) et les contes (par exemple, *La légende de la mort*). D'après nos observations, la lecture d'un album (en lien avec un vécu) et

celle d'un conte n'ont pas la même fonction existentielle. En outre, les contes ne sont pas toujours illustrés, à la différence des albums.

- *D'où viennent les contes ?, demandait un enfant.*
- *Ils viennent du besoin poétique présent en chacun de nous.*
- *Comment savais-tu qu'il y avait une femme nue dans cette pierre ?, demande un autre enfant à un sculpteur.*
- *Je ne le savais pas, dit l'artiste, je la sentais en moi, tout au fond et je l'ai laissée sortir ainsi.*
- *Où trouves-tu toutes ces histoires ?, insista un ex-enfant.*
- *Je ne les trouve pas, c'est elles qui m'ont cherché et m'ont trouvé.* (Salomé, 1993, p. 11)

Michel Dufour (1993), psychopédagogue, s'est inspiré de plusieurs auteurs tels Milton Erickson, Bruno Bettelheim, Jean Monbourquette, Alfred Vanasse, Linda V. Willimas et plusieurs autres, pour montrer que l'allégorie permet de faire face à des problématiques quotidiennes. «La fonction des contes et des histoires est d'aider leur destinataire à se réconcilier avec ses propres pulsions, avec la réalité de l'existence et de la vie, où il y a certes l'autre et les autres, mais aussi le mal et la mort.» (Dufour, 1993, p. 27)

Contes, récits mythiques, fables et légendes ont en commun de constituer un récit écrit ou parlé dans lequel la plupart des personnages possèdent une nature à la fois humaine et surhumaine, agissant dans des événements et un environnement à la fois réels et surréels, dans une fusion totale du récit. (Casalis, 1975)

Michel Dufour (1993) s'appuie sur l'œuvre de Bruno Bettelheim (1979) pour souligner «que l'enfant a besoin de recevoir, sous forme symbolique, des suggestions sur la manière de traiter ses problèmes et de s'acheminer en sécurité vers la maturité» (Dufour, 1993, p. 26). La lecture des contes féconde l'imaginaire de l'enfant. Les classiques de Walt Disney emploient des symboles d'initiation, comme dans *Blanche-Neige*, *Cendrillon*, *Marmouset* et bien d'autres, en relatant la perte de l'être aimé et en réactivant les concepts de mort et de vie. Les contes permettent à l'enfant de découvrir la magie qui fait son propre monde. Ils préparent inconsciemment l'enfant face à sa propre mort à travers des histoires racontant la perte d'un animal ou d'un être aimé. Les contes agissent sur l'inconscient collectif, sans passer par la sphère de la compréhension. Platon (dans *Gorgias*, 1987, p. 63) dit : «Écoute... Toi, tu penseras que c'est une fable mais selon moi, c'est un récit. Je te dirai comme une vérité ce que je vais te dire.»

Les images et les écrits placent les enfants entre la part de l'imaginaire et du rationnel face à la mort. La mort est mille fois plus complexe, plus vaste et plus riche dans l'imaginaire des enfants que dans les histoires écrites. En recherche-formation existentielle, différents moyens ont conduit les enfants à exprimer leur émotion face à la mort en sollicitant leur imagination par des collages d'images transformant la pensée négative de la mort. Les enfants n'ont pas rencontré d'interdiction pour parler de la mort, ce qui leur a permis de faire appel au réel et à l'imaginaire puisqu'ils se vivent dans la même durée, tout en obéissant à la loi du temps. Lorsque les désirs de l'enfant sont frappés d'interdictions excessives, ils «se trouvent coupés de la décharge et teintés d'angoisse, l'imagination risque de dévier de sa fonction naturelle et de devenir un moyen de vaine consolation (fuite) et d'accusation rancuneuse (attaque)» (Diel, 1976, p. 123).

Il semble donc primordial de laisser les enfants jouer avec leur imaginaire. Nous apportons plus loin un exemple concret où nous avons pu constater que les enfants avaient besoin d'exprimer leur imaginaire en introduisant la lecture du conte *Jeunesse sans vieillesse et vie sans mort*.

6. L'union thématique de la mort et des animaux

À partir du XIX^e siècle, on participe à une volonté de s'adapter à l'enfant en associant les animaux au thème de la mort dans les livres. «C'est là une façon de lier un lieu de l'enfance, en l'occurrence les animaux, à la mort, un sujet qui de tout temps a préoccupé davantage les grandes personnes.» (Demers, 1997, p. 52) «Je pense que ce type d'ouvrages adaptés aux enfants de 6 à 12 ans peut amorcer réellement les échanges autour de la mort.» (Abrams, 2003, p. 8) Marco Einis (1994), psychiatre, précise que l'animal familial aide l'enfant à grandir entre 3 et 7 ans, à se structurer et à se responsabiliser de 8 à 12 ans. L'animal fait partie de l'existence des enfants. Donald Woods Winnicott (1976, p. 119), psychanalyste anglais, disait que l'animal faisait la différence, tout en étant le prolongement de la peluche. La place de l'animal est valorisée chez l'enfant. Habituellement, le premier contact physique d'un enfant avec la mort se passe par l'intermédiaire d'un animal, qu'il lui soit familier ou non, car il peut aussi ressentir quelque chose, même s'il ne le connaît pas. Ainsi, l'enfant découvre que l'animal mort ne bouge plus, ce qui suscite en lui de nombreuses questions. Il s'agit pour les adultes de saisir cette occasion parmi d'autres, d'éduquer l'enfant face à la mort afin qu'il puisse développer des mécanismes d'adaptation existentielle. C'est aussi lors de cours de biologie que l'enfant va pouvoir poser des questions sur la mort et la vie de l'animal. Les enfants sont sensibles aux animaux. C'est pourquoi les ouvrages qui parlent de la mort des animaux sont intéressants pour éveiller les enfants sur des notions universelles. Les ouvrages représentent l'animal qui meurt de mort naturelle ou l'homme qui le tue volontairement ; ils sont très intéressants pour susciter des interrogations. L'homme se sent impuissant face à la mort et l'animal est impuissant devant l'homme. L'enfant se rend compte que l'animal est fragile. La littérature enfantine peut aborder la mort chez l'animal et la mort selon des lois naturelles de la vie (voir vieillesse). «Tout dans la vie a un cycle, après la nuit vient le jour, après l'hiver, le printemps.» (Kübler-Ross, 1992, p. 11)

La mort des animaux familiers apparaît donc comme une déchirure dans le bonheur de l'enfance, comme un avertissement de l'aspect tragique de l'existence et les expériences sont verbalisées facilement. La mort d'un chat, d'un oiseau [ou autres], provoque le désespoir ou l'étonnement en même temps qu'il révèle la fraîcheur de la sensibilité de l'enfant. (Martin, 1978, p. 409)

Dans l'ensemble des livres pour enfants, l'animal meurt de vieillesse, c'est-à-dire de manière idéale. Bruno Bettelheim (1979) dit qu'«au cours de ses premières années, jusqu'à l'âge de 8 ou 10 ans, l'enfant ne peut se former des concepts hautement personnalisés qu'à partir de ce qu'il expérimente» (p. 81). C'est pourquoi, au cours de la recherche-formation existentielle, la lecture des ouvrages se faisait toujours dans une dynamique de groupe où les enfants approfondissaient leur questionnement. Les enfants avaient besoin de comprendre la mort en faisant appel à leur imaginaire. Ils allaient jusqu'à mimer ou ritualiser des scènes vécues dans les ouvrages pour mieux comprendre et intégrer le concept de la vie et de la mort. C'est uniquement à partir de vécu que la compréhension de l'avant et de l'après-mort est possible par l'expérience des étapes de deuil (par exemple, faire référence aux types de relations, aux rituels).

Les livres suggèrent des notions à l'enfant, mais c'est à lui d'en faire l'expérience intérieure. Nous avons jugé opportun de faire une analyse de quelques ouvrages où se marient les thèmes de la mort et de l'animal, en fonction de nos connaissances acquises auprès des enfants. Les ouvrages peuvent introduire le thème au cours d'une discussion. Nous avons choisi des livres enfantins comme matériel pédagogique pour qu'ils puissent être utilisés après notre intervention, car les enseignants se plaignaient de ne pas avoir d'outils à leur disposition.

Les divers ouvrages mentionnés ci-dessous indiquent que le thème de la mort n'est pas pris en considération d'une manière satisfaisante et qu'il faut l'intégrer dans un projet plus cohérent, suppléant leurs carences essentiellement pédagogiques, comme dans le cadre de la recherche-formation. Un ouvrage qui suscite un réel débat sur la mort serait un album écrit par des enfants en dehors d'expériences douloureuses. Les livres écrits par des adultes en fonction de leur vécu peuvent donner un caractère exclusif à la mort. Lors de la recherche-formation existentielle, nous avons introduit la lecture d'albums suivie de discussions afin de rendre à la mort son caractère à la fois universel et personnel, en fonction des expériences propres de chacun. La notion de la mort ne peut être intégrée que lorsqu'elle a été vécue. La recherche-formation a permis aux enfants de partager leur expérience et d'explorer leur perception sur la mort. Nous apportons plus loin un exemple pratique à la lecture de l'album *Au revoir Blaireau* (Varley, 1996).

6.1 *Les malheurs de Sophie*

Dans *Les malheurs de Sophie*, œuvre de la comtesse de Ségur (Rostopchine, 1857), Sophie prend une initiative : « Je vais saler les petits poissons de maman ; j'en couperai quelques-uns en tranches avec mon couteau, je salerai les autres tout entiers ; que ce sera amusant ! Quel joli plat cela fera ! » (Rostopchine, 1857, p. 26) Sophie sale les petits poissons qui s'agitent jusqu'à ce qu'ils deviennent immobiles. « En effet, ils restent immobiles : les pauvres petits étaient morts. » (*Ibid.*, p. 27) Sophie apprend ainsi ce qu'est la mort. Elle constate que l'immobilité est un indice de la mort et qu'elle ne va pas sans douleur. « Au premier coup de couteau, les malheureux poissons se tordaient en désespérés ; mais ils devenaient bientôt immobiles parce qu'ils mouraient. » (*Ibid.*, p. 27) Sophie explique à sa mère qu'elle ne connaissait ni la mort ni l'acte de mourir. « Je ne voulais pas les tuer, je voulais seulement les saler, et je croyais que le sel ne leur ferait pas de mal. Je ne croyais pas non plus que de les couper leur fit mal, parce qu'ils ne criaient pas. » (*Ibid.*, p. 32) Sophie ne sera pas punie, mais on lui infligera une pénible correction lorsque, quelque temps après, elle découpera une abeille en plusieurs morceaux. Sa mère n'accepte pas le fait que Sophie ait besoin d'expérimenter la mort par l'intermédiaire d'un animal afin d'avoir des repères. Sophie ne pourrait pas faire cette expérience avec un humain. Sa mère lui impose une punition macabre en supposant que Sophie comprendra la réalité de la mort : « elle l'oblige à porter les morceaux d'abeille enfilés dans un ruban à son cou jusqu'à ce qu'ils tombent en poussière ! » (Demers, 1997, p. 52)

Il est souhaitable d'accepter le fait de la destruction, lorsque l'enfant expérimente la mort avec des petites bêtes, afin de l'intégrer dans son existence et de comprendre la valeur de la vie. La vie quotidienne fournit de multiples occasions pour parler de la mort avec l'enfant. Dans une visée éducative, il est bon que les adultes ne prennent pas la mort comme un mal mais comme une expérience faite par l'enfant.

6.2 *Le sourire de Sara*

L'album *Le sourire de Sara* (Daufresne, 1993) peut être lu par l'enseignant sensibilisé au sujet de la mort. Il fait partie des ouvrages les plus répandus, bien qu'un accompagnement de la lecture soit indispensable en raison de certains points soulevés comme l'euthanasie et le sommeil. Sara est une girafe très malade qui aimerait s'endormir en paix, mais Monsieur le Professeur ne veut pas la laisser mourir. Tendrement réunis autour d'elle, ses amis et petits-enfants chercheront à distraire et à éloigner le professeur. Apaisée, la vieille Sara pourra quitter doucement ce monde. L'adulte a peur de laisser s'endormir la girafe ou de la laisser mourir. La vieillesse est inacceptable.

Les événements répertoriés dans l'album n'ont pas leur appellation exacte. La mort et la vieillesse peuvent paraître comme un événement anormal ou pathologique, alors que c'est plutôt l'attitude face à la mort qui n'est pas adaptée. Ce livre reflète bien le tabou de la mort et l'angoisse de mourir. L'adulte met des obstacles pour que Sara ne meure pas de mort naturelle – qui est habituellement perçue comme une mort idéale.

L'auteur de cet album ne se prononce pas sur la mort et aborde le problème de l'acharnement thérapeutique. Il est prudent d'accompagner les enfants à la lecture de cet album, car elle peut provoquer chez l'enfant une ambiguïté entre la notion de sommeil et celle de la mort. C'est vers l'âge de 6 ans que l'enfant distingue la mort du sommeil. L'auteur introduit la peur de s'endormir comme la peur de mourir. Si l'enfant n'est pas accompagné, il est en état d'assimiler le sommeil à la mort et peut avoir peur d'aller se coucher. De plus, il peut aussi comprendre qu'on peut revenir du pays des morts comme lorsqu'on se réveille. Nous nous demandons également quel est l'enseignant suffisamment bien informé sur la prolongation de la vie pour aborder d'un point de vue pédagogique ce sujet qui déchire les spécialistes de la question entre eux. Il nous semble difficile, voire risqué, pour un enseignant d'accompagner la lecture de ce livre sans avoir un minimum de connaissances et sans s'être posé certaines questions. C'est pour cela que nous pensons que la recherche-formation existentielle a vraiment sa place à l'école, car elle permet de former les enseignants sur la question de la mort.

6.3 *La découverte de Petit-Bond*

Le livre *La découverte de Petit-Bond* est écrit par Max Velthuis (1991). La grenouille Petit-Bond découvre un merle immobile et pose la question à des amis, dont Blanche, la cane, persuadée qu'il est mort. « Mort ? Qu'est-ce que cela veut dire ? » Et le lièvre répond : « Tout meurt. » Petit-Bond, soucieuse, demande : « Même nous ? » Et le lièvre répond : « Peut-être, lorsque nous serons vieux... » (*Ibid.*, p. 6) Cet ouvrage initie l'enfant à la dimension symbolique et au cérémonial. Toutes formes d'initiations permettent de symboliser le fini et l'infini, de faciliter le travail de deuil tout en accédant au caractère universel de la mort. Lors de la recherche-formation, les enfants ont enterré une grenouille qui avait été prise en charge par la classe. Au cours de cette démarche, les enfants ont pratiqué spontanément des rituels pour intégrer progressivement cette perte. Le livre *Petit-Bond* souligne l'intérêt du rituel dans le travail de deuil. L'auteur suggère une forme de recommencement de la vie lorsque, à la fin de l'album, Petit-Bond s'exclame devant un autre merle chantant : « la vie est formidable ! » (*Ibid.*, p. 15) Il est préférable que l'enfant soit accompagné dans cette lecture pour éviter qu'il soit trop imprégné par cette suggestion sans

avoir la possibilité de se poser des questions sur l'au-delà. Il serait intéressant d'un point de vue pédagogique qu'un ouvrage représente l'après-mort d'un animal sous différentes questions et sous différents angles afin de susciter des interrogations.

7. La littérature à domicile

7.1 Les livres glauques ou funèbres : un effet de mode

Actuellement, nous vivons dans une société qui est à l'écoute de ses émotions lors de sensations fortes. Cette société projette ce type de comportement à l'enfant. L'école n'a pas pour fonction d'apprendre à l'enfant à être à l'écoute de lui-même, et les parents ne sont plus franchement disponibles pour accompagner leur enfant à la découverte de leurs émotions.

L'intérêt de ces ouvrages disponibles sur le marché revient aux enfants qui aiment jouer avec la peur. Les enfants jouent à être morts (par exemple, faire le fantôme) et à donner la mort (par exemple, tirer avec un pistolet), «justement parce qu'ils sont dans la vie, et ils ont tout à fait raison parce c'est en donnant la mort imaginaire que la vie, dans sa réalité, prend tout son sens, toute sa verdeur, seulement c'est une mort imaginaire» (Dolto, 1998, p. 47). «Ce que les enfants cherchent tout le temps, c'est l'inconnu qu'ils ne connaissent pas encore, et c'est pour ça qu'ils jouent avec la mort, et qu'il faut les laisser jouer avec la mort.» (*Ibid.*, p. 45)

Cependant, le jeu n'est pas la réalité. Face au tabou de la mort, l'enfant lit des ouvrages qui lui permettent d'exorciser des peurs à un niveau collectif. Le plus souvent, ce genre d'ouvrage se lit à la maison sans que l'enfant puisse être accompagné face aux questions qu'il peut soulever. De plus, il importe que l'enfant puisse réfléchir sur la mort envers son imaginaire et ses perceptions, même si certains livres tels que ceux de Robert Lawrence Stine (2001) et Christophe Pike (1997) peuvent l'aider dans une telle démarche. Gérard Poussin (1998), auteur de *L'enfant et le psychologue*, montre que l'«enfant trop petit pour “penser” l'idée de la mort, va pouvoir plus aisément se la représenter en lisant un roman d'horreur».

Contrairement à Gérard Poussin (*Ibid.*), nous soutenons que l'acceptation de la mort passe par le vécu et non par la pensée. Le jeune enfant n'a pas besoin de se représenter la mort par la pensée, comme l'adulte ; il la perçoit en fonction de ce qu'il vit (par exemple, rupture, séparation). Il intégrera plus facilement un événement vécu que quelque chose qui viendrait de l'extérieur. Cependant, si, au lieu que l'enfant soit isolé dans son expérience du deuil, il était accompagné, il aurait les moyens de se faire une idée de la mort. La société propose un monde de plus en plus effrayant pour les enfants, et s'ils réclament avidement des livres d'horreurs, c'est surtout pour se sentir exister, et ils peuvent souffrir très tôt de problèmes d'identité alors qu'un enfant qui parlera de la mort va être renvoyé à s'interroger sur la vie. La peur semble donc préférable au flou existentiel. La société se représente la mort en l'identifiant à la peur puisqu'elle est absente des discussions. Ce comportement est le reflet d'une société qui dénie la mort et, donc, la vie. De nouveau, la recherche-formation existentielle permet de débattre des sujets autour de la mort comme la peur ou l'acte du mourir. Lors de débats autour d'un ouvrage sur la mort, les enfants expérimentent le deuil et partagent toutes les questions qui surgissent lors de la lecture.

8. La méthodologie de la recherche-formation existentielle

Notre démarche pédagogique repose sur les constats et les analyses que nous venons de présenter, ainsi que sur la mise en œuvre d'une méthode élaborée par René Barbier (1996), sociologue français. Nous utilisons la recherche-action existentielle du professeur Barbier pour aborder la question de la mort avec des groupes d'enfants dans le contexte actuel. René Barbier (*Ibid.*) propose quatre types de recherche-action : une recherche-action à dominante psychosociale, une recherche-action à dominante expérimentale, une recherche-action à dominante transpersonnelle, une recherche-action à dominante existentielle. La visée de la recherche-action existentielle est centrée sur

l'univers écologique du sujet où se jouent les dimensions de son autoformation, sur les plans intellectuel (s'instruire, s'informer) affectif et existentiel (se former) et transpersonnel (s'éveiller) [qui] se situe à l'interférence des deux axes. (p. 51)

La recherche-action comporte une posture et une inscription nouvelles du chercheur dans la collectivité. Elle suppose donc la reconnaissance d'une compétence née de la recherche des praticiens de l'éducation et du social. Dans cette perspective, la recherche-action devient existentielle et s'interroge sur « la place de l'homme dans la nature » et « l'action organisée pour lui donner sens ». Elle implique un « rapport à la complexité de la vie humaine prise dans sa totalité dynamique » (*Ibid.*, p. 7) et ne se prémunit plus face à la relation d'inconnu que présente la finitude de toute existence. De ce point de vue, nous comprenons que la recherche-action puisse porter sur des sujets qui affectent profondément la sensibilité humaine comme la souffrance ou la mort. La recherche-formation vise, tant pour l'enfant que pour l'adulte, l'amélioration de sa manière d'être face à la vie par la connaissance intérieure.

9. Les techniques de la recherche-formation existentielle

9.1 Les supports existants et les moyens inventés

Afin d'optimiser le caractère scientifique de cette démarche éducative, nous avons décidé de mettre en œuvre les différents moyens utilisés en recherche-formation existentielle comme le questionnaire, l'entretien libre ciblé, les séances d'expression verbales et non verbales. Nous mettons l'accent sur la créativité, les activités (à l'école et à l'extérieur) et les débats en recherche-formation existentielle, amenant les enfants à expérimenter une certaine approche de la mort. Il convient de rechercher systématiquement la production imaginaire des membres d'un groupe quels que soient ses modes d'expression : dessins, bricolages, modelages, poèmes, chansons, bandes dessinées, contes, documents informatiques, etc. C'est dans de tels documents qu'on peut « découvrir des éléments pour comprendre la dynamique » (Barbier, 1996, p. 93) de ce que Gilbert Durand (1999) appelle le « trajet anthropologique de l'imaginaire ».

Ainsi, nous avons utilisé des moyens pédagogiques comme l'écriture, le bricolage, le mime, le modelage et l'illustration afin de trouver expression au sens que les enfants donnent à la mort. En accord avec l'enseignant, des récits, des contes, des poèmes et des cassettes vidéo traitant du sujet de la mort et du deuil chez les enfants ont été utilisés. Ces outils pédagogiques se sont

montrés adaptés aux besoins du groupe parce qu'ils explorent la mort et le deuil tout en permettant de distinguer les deux concepts et de constater que la mort est un fait pour les autres et pour soi-même. La recherche-formation nous a conduite à créer nos propres supports (comme la réalisation d'un album, de poèmes). Ces outils créés par les enfants, adaptés à leur langage et à leur besoin de parler de la mort permettent de donner une réponse à la problématique du deuil. Ces instruments peuvent servir à d'autres enseignants pour les aider à attirer l'attention des parents sur le sujet de la mort et ainsi libérer l'expression de leurs enfants.

9.2 L'observation participante existentielle

L'observation participante existentielle a pour objectif de permettre aux enfants du groupe de s'impliquer dans l'expression de leur besoin et de mettre en place des actions qui favorisent leur bien-être. Selon Georges Lapassade (1996), sociologue français, l'observation participante existentielle est d'abord un dispositif de recherche (p. 23). Les techniques employées « nous permettent de comprendre la vie affective, imaginaire des membres du groupe-cible comme du chercheur collectif » (Barbier, 1996, p. 93). Les enfants observés/observateurs sont susceptibles de devenir des observateurs de qualité en développant une certaine épaisseur psychique. L'observation permet aux enfants de s'identifier entre eux par l'intermédiaire des contenants de pensée. La précision des changements (ou résultats) dans cette recherche trouve sa place entre l'observation des faits directs et la restitution qui en est faite. Nous tenons compte du changement qui se produit durant l'observation chez les observés, de la communication de nos propres observations et de notre subjectivité, étant nous-même observatrice/observée. L'observation elle-même s'en trouve transformée.

Les évaluations et les changements peuvent être repérés à partir d'observations transversales. Aussi, « tous les lieux de rencontre habituels sont propices à l'écoute intéressante », que ce soit à la sortie de l'école ou lors de visites extérieures « sans oublier les lieux plus officiels et institutionnels... » (Barbier, 1996, p. 92) comme l'établissement scolaire. Les personnes concernées participent afin d'être réceptives à ce que les enfants extériorisent de leurs pulsions de vie et de mort. Celles-ci les renvoient à leur propre enfance (séparation, premier jour d'école, etc.). Il est essentiel que les adultes observent ce qu'ils éprouvent au contact des enfants sans négliger pour autant leurs propres sentiments et leur histoire. La présence du groupe rassure les enfants, les aide à se repérer et à satisfaire leur besoin existentiel. Les personnes qui s'impliquent savent qu'elles sont des endeuillées et il est sans doute essentiel qu'elles comprennent le principe de l'attachement et du non-attachement au groupe. Elles observent, tout en s'observant, ce qui se passe chez l'autre afin de percevoir les multiples facettes de la mort (peur, angoisse, croyance, etc.) pour s'en détacher. Le groupe en recherche-formation existentielle est accueillant, ouvert et disponible à tout ce qui se passe en son sein. De fait, les adultes concernés ressentent ce que les enfants éprouvent. La dynamique de la recherche-formation existentielle aide les enfants à comprendre la nécessité de lois pour la vie en groupe et, donc, en collectivité. Le groupe incluant les enfants et les adultes donne accès aux différentes façons d'observer la mort au plan collectif. Les adultes et les enfants s'intéressent à leur manière de réfléchir sur l'existence. Le détour par la pensée d'autrui semble nécessaire, même s'il s'agit de subjectivité, puisque le fait d'être observé et observateur favorise l'attention et l'intérêt du groupe.

9.3 Interactions

Les interactions dans la dynamique du groupe permettent aux enfants :

- de bénéficier de l'attention du groupe, ce qui crée des liens collectifs ;
- de répondre à des questions individuelles et précises en bénéficiant d'informations enrichissantes pour chacun d'entre eux ;
- d'être libres de s'exprimer sur la mort et de s'en faire une idée, grâce non seulement à l'apport des autres élèves mais aussi à la présence d'un adulte ayant déjà réfléchi sur la mort et la vie, et avec lequel ils peuvent échanger leurs pensées ;
- de recueillir les interrogations soulevées pour les exprimer ultérieurement lors de prochaines séances de partage (sauf en cas d'urgence) ;
- de s'ouvrir intellectuellement et de réfléchir sur d'autres comportements culturels.

10. La contractualisation en recherche-formation existentielle et la rétroaction du problème

10.1 Introduction

En principe, la recherche-formation existentielle n'est pas due à l'initiative du chercheur. Le contexte social actuel fait apparaître des besoins nouveaux. Ainsi, lors de « catastrophes », on crée des cellules de crise pour venir en aide aux personnes victimes d'un événement inattendu. Est-ce que l'école se donne les moyens de se préparer avant qu'un tel événement n'arrive ? L'école ne se donne plus les moyens de répondre à ces besoins. Une formation dans le cursus des enseignants serait bien utile. Nombreux sont les enseignants intéressés par une formation sur la mort, mais les décideurs en jugent autrement faute de moyens financiers.

Nous avons donc proposé la mise en œuvre de recherches-formations existentielles pour aborder le problème de la mort. Lorsque nous avons fait appel à des volontaires, certains ont répondu favorablement à la proposition, ayant conscience d'interrogations sur la mort auxquelles il est difficile de faire face. Un échange direct entre personnes du monde scientifique (entre autres) et professionnels de terrain est nécessaire pour connaître les moyens disponibles, dans une société donnée, pour traiter les problèmes qui se posent. En effet, lorsque nous avons présenté notre démarche dans les écoles, un nombre non négligeable d'enseignants ignoraient qu'une telle initiative pouvait exister, alors qu'ils se sont retrouvés désarmés face à la mort. Dans l'ensemble, les groupes qui ont accepté de participer à notre recherche se sont mis d'accord sur les questions habituelles (qui ?, avec qui ?, quand ?, comment ?, etc.) de la recherche-formation. En gros, le groupe précisait oralement les fonctions de chacun, le calendrier, les finalités de la recherche-formation, la déontologie, les valeurs communes sur le sujet, les implications collectives et la participation aux évaluations de la recherche sur le terrain. Cette démarche se réalisait dans l'anonymat, et tous les enfants le respectaient. Cet anonymat était chaque fois précisé, car les enfants soulevaient des événements cachés (par exemple, alcoolisme d'un parent, maltraitance d'un enfant, tentative de suicide, etc.). Il existait un lien « humain » entre les enfants et les adultes.

10.2 Personnes concernées

L'équipe en recherche-formation existentielle comprend un directeur de recherche, les inspecteurs de l'Éducation nationale, les directeurs et les professeurs des écoles, les maîtres formateurs, les conseillers pédagogiques, les psychologues scolaires et la chercheuse. Le rôle de l'équipe et le nombre de personnes impliquées se modifient en fonction du lieu. Par rapport aux démarches effectuées, rares ont été les réponses positives en raison du nombre de personnes qui devaient donner leur accord (inspecteurs de l'Éducation nationale, les directeurs, les professeurs des écoles, les parents et les enfants). Les responsables craignent d'enfreindre la liberté d'expression des enfants en ouvrant le débat sur la mort, ce qui touche à la sphère des croyances. La méthodologie en recherche-formation permet aux enfants de s'exprimer librement (ou non) sur des sujets interdits afin qu'ils puissent approfondir leur propre perception.

10.3 Objectifs du groupe en recherche-formation existentielle

Les objectifs sont de favoriser l'expression des émotions, de développer l'esprit critique et de favoriser un discernement des situations ambiguës dans le milieu environnemental et familial, d'améliorer la qualité de la vie en se posant des questions sur la mort, d'offrir un lieu où les enfants peuvent poser des questions existentielles, d'écouter les enfants parce qu'ils sont confrontés à la mort dans leur quotidien, d'amener les enfants à réfléchir sur l'existence parce qu'ils sont conditionnés par la peur des adultes, de prévenir des attitudes à risque et toute forme de dépendance.

11. Exemples de recherche-formation existentielle

11.1 Pendant la lecture d'un album

Un enfant lit l'histoire de Blaireau (Varley, 1996), tandis que les autres élèves prêtent une oreille attentive. Blaireau, l'ami de tous, un jour s'éteint parce qu'il est vieux. Il n'avait pas peur de la mort, il l'attendait même. Son corps ne fonctionnait plus aussi bien qu'auparavant. Seule la tristesse de ses amis l'inquiétait. Mais la présence de celui qui a dû partir habite ceux qui l'aimaient et le dialogue ainsi n'est pas interrompu. L'auteur de cette histoire raconte l'avant, le pendant et l'après-mort. L'avant est présenté sous la forme de préparatifs à un voyage. Cette idée de « voyage » n'est pas neutre d'un point de vue culturel. Le pendant consiste en la traversée d'un tunnel, comme s'il s'agissait d'une mort imminente. On peut voir, malgré le retrait historique des instances religieuses, que les mentalités sont encore influencées par l'univers culturel et religieux. L'expérience de mort imminente, tout comme le néant, n'est pas scientifique. Pour que cette démarche soit réellement pédagogique, il convient d'explorer avec l'enfant les multiples facettes des croyances sur l'après-mort. Lors de cette séance en recherche-formation avec des enfants âgés de 6 ans, certains ne comprenaient pas ce passage dans le tunnel où sont dessinées deux flèches, l'une pour aller vers la vie et l'autre vers la mort. Pour ces enfants, Blaireau se tue puisqu'il choisit de prendre la direction de la mort. Pour l'enfant, la mort provient d'un phénomène extérieur. Cet exemple peut nous montrer qu'il est important de répondre aux questions des enfants et d'accompagner les jeunes dans leur lecture. En explorant le sujet de la mort, les enfants s'aperçoivent que tout le monde est concerné par la mort et qu'elle peut

survenir à n'importe quel moment. L'après-mort de Blaireau correspond aux souvenirs agréables qui restent. Les enfants, par l'intermédiaire de cet animal, se sont identifiés à leur propre mort et se sont représenté la mort sous forme imagée. Un enfant peut être plus sensible à la mort d'un animal qu'à celle d'un adulte en raison de sa familiarité. La perte ne sera pas vécue de la même manière s'il s'agit de la mort d'un humain, d'un animal ou de la destruction d'un objet. Dans cette démarche, les enfants ont pris appui sur des images pour comprendre la mort non « illustrable ». Les images ne représentent pas la mort. Vladimir Jankélévitch (1994) dit : « On ne peut expliquer que ce qu'il y a autour de la mort, pas la mort elle-même. » (p. 119) C'est pourquoi, outre les débats, nous avons observé la mort d'un animal. Pour nous représenter la mort sans émotion et sans jugement, nous l'avons observé. Tandis que le livre *Au revoir Blaireau*, de Susan Varley (1996), permet d'effectuer un travail en amont avec l'enfant, en imaginant l'avant-mort, mais aussi de rassurer celui qui reste.

11.2 Pendant la lecture d'un conte

Pour composer un poème sur la mort et la vie, l'enseignante et la chercheuse ont introduit la lecture d'un conte populaire roumain, *Jeunesse sans vieillesse et vie sans mort* (Slaves, 1979), avec des élèves de 7 à 8 ans. Le héros part à la conquête d'une vie sans mort. Ce conte permet de se rendre compte que la vie ne peut pas exister sans la mort. Il interroge sur le sens de la vie à travers l'acte de mourir. Les enfants se sont beaucoup interrogés. Ils ont cherché à comprendre ce qu'ils vivaient dans leur quotidien. Ils se sont demandé pourquoi les adultes pleuraient sur les morts. Ils ont découvert leur mode de vie, leur culture et celles des autres. Ils ont partagé leur idée sur la vie et sur la mort. Ils ont changé dans leur attitude, ils ont écouté davantage les autres et leur ont laissé plus d'espace de parole. Les enfants ont pu ainsi prendre conscience que la mort a son utilité dans la vie et relier ces deux concepts qui paraissent disjoints par la collectivité.

11.3 Après diverses lectures, le travail d'écriture

Bien souvent, dans les albums, il s'agit d'histoires racontées par les adultes correspondant à leur propre vécu. Dans ce cas, l'imaginaire chez l'enfant se réduit, ainsi que le champ du réel, alors que le défi de créer pour les enfants implique une sorte d'alchimie existentielle. Dans la mise en pratique de la recherche-formation, nous avons conclu les huit séances, qui incluaient deux séances de lecture, par la réalisation d'un album. Ce sont les vécus, les questions et les souvenirs des enfants sur la mort qui leur ont permis de construire cette histoire. Cet album a été réalisé par les enfants selon leur propre perception de la mort. Ils en ont dicté le texte aux deux animatrices (l'enseignante et la chercheuse) impliquées dans la démarche. Les enfants ont ensuite illustré les textes par des dessins à la peinture à l'eau et aux crayons de bois, les données ont été saisies à l'ordinateur. Ce travail d'écriture a permis une réelle restitution de la perception de la mort chez les enfants concernés. Aux rites d'initiation à la société des adultes si souvent symbolisés dans les contes oraux traditionnels, et plus spécialement dans ceux qui reprennent les mythes des sociétés tribales auxquelles s'intéressent les ethnologues, s'est substitué un autre phénomène social d'intégration (Gillig, 1997, p. 5) dans une culture où la tradition de l'écriture prévaut et où l'apprentissage de la lecture est en quelque sorte l'épreuve initiatique requise pour appartenir pleinement au groupe (Gardaz, 1985, p. 32).

La lecture des contes et surtout l'expression des représentations des enfants de cette classe face à la mort ont probablement une grande importance. La représentation de la mort est bien plus complexe, vaste et variée dans l'imaginaire des enfants que dans les histoires écrites par les adultes.

12. Les résultats qualitatifs

Dans l'ensemble, les enfants ont apprécié de parler de la mort, car c'était un thème facile à aborder pour eux et différent des sujets d'étude de l'école. Les enfants sont parvenus à parler de leurs propres émotions et se sont impliqués davantage afin de transmettre au groupe une partie de leurs sentiments et perceptions à propos de la mort. Il est apparu que les enfants étaient quotidiennement confrontés à la mort. Le groupe leur a permis de se concentrer et de partager leurs idées. Le simple fait de parler de la mort a été un moyen d'améliorer l'apprentissage scolaire. Parce que la majorité des enfants a établi un lien entre le vécu et ce qu'ils lisaient (album, livret traitant de la mort, etc.), l'intérêt pour la lecture leur a permis d'améliorer la diction, l'attention, la concentration et leur apprentissage. Certains d'entre eux sont arrivés à une meilleure écoute et une plus grande concentration. Ainsi, une fille de 7 ans a amélioré sa diction et a acquis plus de facilité à transmettre ses idées. Un garçon de 7 ans a commencé la lecture pendant cette période ; il s'est mis à lire alors qu'il ne le faisait pas d'habitude.

L'attention et l'observation générées par le groupe ont permis aux enfants et aux éducateurs de devenir eux-mêmes attentionnés et observateurs. Les mises en situations, les partages d'expériences donnaient aux enfants un regard différent sur la mort et sur autrui. Ils s'exprimaient librement, en dévoilant des situations héréditaires, des secrets familiaux et des difficultés existentielles dans le but de les résoudre en famille. Les enfants qui se sont exprimés sur ce tabou se débarrassaient de l'image macabre de la mort. Ils ont parlé de la mort comme d'un état normal, mettant la société face à la réalité. Le fait de parler de la mort dès le jeune âge est une action préventive et très vivante.

13. Conclusion

Grâce à la démarche de groupe, les enfants ont posé spontanément des questions sur la mort en lisant des ouvrages en lien avec leur enseignant habituel et leur famille, permettant d'approfondir le sens de la vie. Cette démarche a révélé que nombreux étaient les adultes qui cachaient la mort et les morts aux enfants, et que cela avait un retentissement sur la scolarité et la santé des élèves. Le fait que les enfants se soient exprimés sur le sujet de la mort a été un soutien pour leur famille, en révélant parfois des événements jusqu'alors cachés. Les enfants et les adultes en recherche-formation existentielle ont apprivoisé la mort en amont des difficultés existentielles afin de mieux s'armer face à la vie. Un enseignant conscient de l'importance éducative de l'attention à la mort et de la nécessité d'accompagner la lecture des enfants sur ce thème saura saisir l'occasion, dans la classe, pour explorer ce sujet si complexe.

Références

- Abras, M.-A. (2000). L'enfance et la mort: est-ce un paradoxe? *Frontières, La mort au tableau noir*, 13(1), 62-64.
- Abras, M.-A. (2003). Éduquer l'enfant à la mort en utilisant des livres pédagogiques sur les animaux. *Éducation Santé*, 185, 8-14.
- Abras, M.-A. (2006). *La mort passe-partout*. Paris: Organisme de recherche sur la mort et l'enfant (ORME).
- Ariès, P. (1977). *L'homme devant la mort, le temps des gisants*. Paris: Seuil.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Economica.
- Bettelheim, B. (1979). *Psychanalyse des contes de fée*. Paris: Presses universitaires de France.
- Casalis, D. (1975). Mythe et mythologies. In *Grande Encyclopédie* (p. 411). Paris: Larousse.
- Chedid, A. (1996). *Le sixième jour*. Paris: Flammarion.
- Chombart de Lauwe, M.J. (1971). *Un autre monde: l'enfance*. Paris: Payot.
- Daufresne, M. (1993). *Le sourire de Sara*. Paris: Hachette.
- de Mause, L. (1986). *Les fondations de la psychohistoire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Demers, D. (1997). Des têtes tranchées à la mort éthérée. *Frontières, Les animaux et la mort*, 10(1), 51-53.
- Diel, P. (1976). *Éducation et rééducation*. Paris: Payot.
- Dolto, F. (1998). *Parler de la mort*. Paris: Gallimard.
- Durand, G. (1976). *L'imagination symbolique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dufour, M. (1993). *Allégories, pour guérir et grandir*. Montréal: Les Éditions JCL.
- Einis, M. (1994). *La relation zooludique entre le chien et l'enfant*. Paris: Seuil.
- Gardaz, É. (1985). Le conte dans la littérature pour enfants: un espace symbolique et pour le symbolique. *Livres et bibliothèques pour enfants*. France: Éditions du cercle de la librairie.
- Gillig, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris: Éditions Durand.
- Jankélévitch, V. (1994). *Penser la mort*. Paris: Liana Levi.
- Kübler-Ross, É. (1992). *Une lettre à un enfant devant la mort*. Genève: Éditions du Tricorne.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie*. Paris: Éditions Méridiens Klincksieck.
- Le Braz, A. (1982). *La légende de la mort*. Paris: Éditions Jeanne Laffitte.
- Lévy, B. et Bouchard, P. (1994). La mort et le deuil à l'école. *Bulletin de la Société de Thanatologie*, 99/100, 163-171.
- Martin, B. (1978). *Les enfants, la mort et son image*. Doctorat de sociologie, Université François Rabelais, Tours.
- Mollo, S. (1970). *Psychologie des modèles éducatifs*. Paris: Dunod.
- Pike, C. (1997). *Week-end fatal*. Paris: Roman jeunesse, Poche.
- Platon (1987). *Gorgias*. (Trad. par M. Canto-Sperber). Paris: Flammarion.
- Poussin, G. (1998). *L'enfant et le psychologue en quarante questions*. Paris: Dunod.
- Raimbault, G. (1995). *L'enfant et la mort*. Paris: Dunod.
- Rostopchine, S. (comtesse de Ségur) (1857). *Les malheurs de Sophie*. Paris: Gallimard.
- Salomé, J. (1993). *Contes à guérir. Contes à grandir*. Paris: Albin Michel.
- Slavescu, M. (1979). Jeunesse sans vieillesse et vie sans mort. In M. Slavescu (dir.), *Contes populaires Roumains* (p. 19-35). Bucarest: Minerva.
- Stine, R.L. (2001). *Chair de Poule, T7. Baignade interdite*. Paris: Roman jeunesse, Poche.
- Varley, S. (1996). *Au revoir Blaireau*. Paris: Gallimard.
- Velthuijs, M. (1991). *La découverte de Petit-Bond*. France: Éditions Pastel.
- Winnicott, D.W. (1976). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.