



## Communication

---

Quelle place pour « l'éducation à la mort » dans le  
curriculum scolaire ?

Christine Fawer Caputo  
Professeure-formatrice  
HEP Vaud  
av. de Cour 33  
CH-1004 Lausanne,  
[christine.fawer-caputo@hepl.ch](mailto:christine.fawer-caputo@hepl.ch)



# Quelle place pour « l'éducation à la mort » dans le curriculum scolaire ?

Christine Fawer Caputo, Professeure-formatrice à la HEP Vaud, av. de Cour 33, CH-1004 Lausanne,  
[christine.fawer-caputo@hepl.ch](mailto:christine.fawer-caputo@hepl.ch)

## 1. Les enjeux d'une éducation à la mort

Notre contribution s'appuie sur les travaux réalisés en vue d'un mémoire pour l'obtention, en 2008, d'un DESS, mention « Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignant-e-s », en sciences de l'éducation. Cette recherche se proposait d'investiguer la pertinence « d'une éducation à la mort », en classe, dans un contexte préventif et serein. Faut-il éduquer les enfants à la mort ? Et à partir de quel âge ? La mort a-t-elle sa place dans les programmes scolaires ? S'inscrit-elle déjà dans les plans d'études actuels ? Quand la mort frappe une classe, par le biais du décès d'un parent, voire, plus tragiquement d'un élève ou d'un collègue, les enseignants sont désemparés (car parfois eux-mêmes affectés par l'événement) et ne savent pas toujours comment aborder la question. Que dire ? Que faire ? Comment le faire ? Que peut-on organiser ? Avec qui ? Il n'est pas toujours évident de réagir sur le moment, et la plupart des enseignants admettent que, une fois le choc émotionnel passé, et après avoir fait appel au réseau de crise (s'il existe dans leur établissement), ils sont souvent dans l'embarras pour répondre aux nombreuses questions des élèves et pour faire face aux différentes réactions, qui perdurent souvent encore plusieurs semaines après le drame (individuel ou collectif).

Par conséquent, dans quelle mesure, ne serait-il pas plus judicieux « d'éduquer l'enfant à la mort », en classe, dans un contexte préventif et serein ? Ainsi, en cas de décès, les bases posées serviraient à « dédramatiser » la situation, et à l'aborder plus calmement. Il s'agirait d'aborder la mort pour agir, en premier lieu, en amont des difficultés existentielles, mais aussi, et surtout, pour ouvrir les élèves à d'autres débats : si la mort est une réalité universelle incontournable, en parler c'est d'abord parler de la vie et de ses enjeux. « La mort est souvent présentée comme le contraire de la vie, son opposé ; la vie, en effet, lui fait opposition aussi longtemps qu'elle le peut »<sup>1</sup>. Pourtant, au niveau cognitif, la vie et la mort sont mutuellement nécessaires pour se définir l'une l'autre. La mort doit donc être considérée comme l'envers de la vie et non son contraire. Ainsi, la psychanalyste française, Françoise Dolto (1998), explique que l'expérience de la naissance est la première émergence de l'expérience de la mort, car elle marque la séparation d'avec le placenta et le passage de l'état de fœtus à celui d'enfant. « La vie, en un sens, n'est qu'un long travail de deuil » (Lethierry, 2005, p.45) : rupture d'abord avec ses parents, qui oblige l'adolescent à transférer l'amour qu'il portait à ses parents sur un objet extérieur ; ruptures fréquentes dans la vie professionnelle, jusqu'à la retraite communément appelée « petite mort », car elle est une forme de mort sociale ; et enfin ruptures affectives qui jalonnent souvent l'existence. Mareau (2007) va plus loin et met en évidence que le parcours de l'enfant est jalonné sans cesse par l'acquisition de nouvelles aptitudes, qui modifient souvent sa conscience et sa personnalité, qu'il doit ensuite abandonner pour passer aux stades supérieurs, ainsi que par les performances physiques et cognitives et les évolutions affectives, qui sont autant de « petites morts ». Arènes (1998) propose même une « pédagogie de la perte » en établissant une analogie entre toutes les formes de pertes et en insistant sur le fait que c'est « en perdant » régulièrement que l'enfant, l'adolescent et même l'adulte peuvent faire des choix, discerner et avancer dans leur vie. Cette pédagogie du renoncement et du deuil est d'ailleurs inséparable de la vie, et devient créatrice de maturation et d'autonomie.

L'enfant et la mort, deux termes qui, de prime abord, paraissent antinomiques. La peur face à la mort, voire son rejet, pousse certains adultes à occulter toute discussion sur ce sujet, dans le but de protéger l'enfant. Mais de nombreuses études démontrent que les enfants ont envie et besoin d'y réfléchir, car ils se confrontent tous à la mort et à sa réalité. Très tôt, la mort tient une grande place dans les fantasmes de l'enfant et dans sa vie de tous les jours, à travers les jeux, les histoires, les émissions de télévision. Or, on constate souvent que les adultes en général et beaucoup de parents en particulier discutent plus librement de la sexualité que de la mort avec leurs enfants. Si la sexualité n'est plus un sujet tabou, la mort reste un sujet que les parents évitent d'aborder non seulement avec leurs enfants mais aussi avec d'autres adultes. Pourtant cette réalité fait partie de la vie et tôt ou tard l'enfant aura à y faire face. « Cette confrontation, qu'elle ait lieu dans la réalité ou dans le questionnement seul, fait partie de leur processus de maturation. Il est important que les parents, mais aussi tous ceux qui sont en relation avec les enfants, connaissent suffisamment ces questionnements, diversifiés, riches et complexes, pour rester des interlocuteurs de confiance, dans les nombreuses situations et aux différents moments où ils s'expriment, et pour les aider à réfléchir et à traverser des moments parfois difficiles. » (Oppenheim, 2007, p.13). D'ailleurs, les enfants sont confrontés naturellement et dès leur plus jeune âge à la mort, que ce soit par la mort d'un animal de compagnie, d'un oiseau lors d'une promenade, ou de la mort d'un voisin, d'un grand-parent, ... Bien sûr, d'autres enfants peuvent être confrontés à des pertes plus cruelles, comme la mort d'un parent ou d'un membre de la fratrie. Ainsi, peu à peu l'enfant découvre que ceux qu'il aime peuvent disparaître. Dès lors, la mort devient un sujet de préoccupation et il est souvent source de questionnements. C'est par

---

<sup>1</sup> Bourgeaut G. (2000). Apprendre la vie... Apprendre la mort ? In : *La mort au tableau noir*. (pp. 12 à 15). Québec : Revue Frontières.

conséquent à l'adulte de veiller à ce que ces interrogations ne se transforment pas en angoisse en étant à l'écoute et en répondant à ces questions avec l'approche appropriée.

La mort, aujourd'hui occupe une place plus restreinte que dans les sociétés traditionnelles. Jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'enfant vivant au sein de familles élargies dans des contextes le plus souvent ruraux, assistait et prenait part à toutes les manifestations du cycle de vie, puisque les naissances et les décès survenaient dans la maisonnée (Castro, 2000). La mort était intégrée et ritualisée ; on finissait chez soi, entouré par sa famille qui veillait le corps de longues heures durant. Puis tout le village participait à l'enterrement, à la suite duquel on mangeait, on riait et on pleurait ensemble, à la fois pour célébrer le mort, mais aussi pour démontrer que la vie continuait pour les autres. Mieux encore, jusqu'au XVIII<sup>e</sup>, on mettait en place une grande cérémonie, parfois même organisée par le mourant lui-même qui la présidait et en connaissait le protocole ; la chambre du mourant se changeant alors en lieu public, où parents, amis, voisins et même les passants entraient librement. Et on y amenait aussi les enfants ! (Ariès, 1975). On organisait également des pratiques rituelles, le culte des morts, et même l'initiation des adolescents. « Les enfants pouvaient ainsi, collectivement, en apprivoiser la peur et recevoir la transmission, de la part de leurs aînés, du savoir commun sur elle. » (Oppenheim, 2007, p.13). La mort était à la fois familière, proche, atténuée et indifférente (Ariès, 1975). C'est seulement à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> que la relation à la mort se modifia subtilement. L'organisation de la mort se déplaça graduellement vers la famille proche et le groupe, et la manifestation de tristesse ou de colère passait pour des signes d'une instabilité émotionnelle ; d'ailleurs, les réactions pénibles liées à la perte devaient être réprimées afin de protéger les enfants... (Castro, 2000). À l'heure actuelle, dans nos sociétés industrialisées, les enfants sont rarement confrontés aux différents aspects du cycle de vie. De plus, les familles sont éclatées, vivant parfois loin de leur lieu d'origine et n'entretenant plus de liens étroits avec les autres membres. La mort, comme la naissance, sont déplacées du cadre familial vers un contexte institutionnalisé. L'institution hospitalière a donc confisqué la mort, dépossédant les familles de sa gestion. Il arrive aussi fréquemment, lors d'un décès, que les parents éloignent les enfants et ne les laissent pas participer aux rituels funéraires, dans le souci de les « protéger ». Or, c'est une idée d'adulte de penser que l'enfant a peur de la mort ; même les enfants atteints d'une maladie grave ont moins peur de la mort que d'être abandonnés par leurs parents ou de perdre leur affection (Hanus, 2002). C'est donc en grandissant que l'enfant apprend à craindre la mort et très souvent en fonction des attitudes des adultes de son entourage.

Voilà qui explique pourquoi certains enfants arrivent à l'âge adulte sans n'avoir jamais vu un mort, sauf à la télévision: informations, séries, émissions, films, la mort est pourtant partout dans leur environnement familial. Mais c'est une mort en images, une mort sans réelle consistance, sans vraie réalité. Un personnage meurt dans un film pour réapparaître bel et bien vivant dans une autre émission. De plus, la télévision surexpose les spectateurs à la mort d'autrui, en montrant des morts catastrophiques, mais souvent éloignées (l'explosion du World Trade Center à New York, les tremblements de terre, le tsunami, les guerres, les attentats, les épidémies, etc...). Plus encore, dans l'audiovisuel, la mort peut être drôle et révoable : dans les dessins animés, les personnages se font réduire en bouillie ou explosent, pour réapparaître intacts et prêts à se faire tuer à nouveau. Et il y a pire, puisque dans les jeux vidéo (console Nintendo et autres), il s'agit souvent de tuer le plus possible, avec plus de précision possible. Donner la mort devient un jeu d'adresse ! (Castro, 2000)

### *1.1. Une éducation à la mort... en classe ?*

Nombre d'auteurs s'accordent à souligner l'importance de répondre aux questions existentielles des enfants et en particulier à celles qui touchent le domaine de la mort, or beaucoup de parents se sentent empruntés lorsqu'il s'agit d'aborder ce sujet. Soit ils l'évitent soigneusement ou ils ne donnent pas de réponses exhaustives, car ils pensent souvent qu'il est paradoxal de parler de la mort avec des enfants qui représentent la vie. Pourtant, le fait de cacher la mort aux enfants peut causer des dommages sur la santé globale. Or, d'après certaines études, le fait de parler tôt avec les enfants de la mort permet de réduire les prises de risques pendant l'adolescence comme la drogue, et même avant, comme le jeu du foulard. Devant ces différents constats, nous nous sommes donc posé la question de la pertinence d'une « éducation à la mort » en classe, dans un contexte préventif, et par les enseignants, qui sont souvent les mieux placés pour observer les premières réactions des enfants lors d'un deuil, mais aussi pour accueillir toutes les questions que les élèves peuvent se poser sur les questions existentielles. Louis-Vincent Thomas (1977) et Michel Hanus (2002) ont démontré que la tragédie d'une mort subite est plus difficile à supporter, tandis qu'une mort longuement préparée est vécue avec une plus grande sérénité. De plus, à côté du deuil à la suite d'un décès, il existe aussi d'innombrables pertes qui demandent un deuil plus ou moins élaboré. Qu'on pense à la perte d'un objet « chéri », à la séparation, au divorce, au déménagement, à la perte d'un animal de compagnie, à une rupture amoureuse, au vieillissement, à la perte d'un emploi, ou tout simplement à l'échec scolaire. Toutes ces pertes, vécues plus ou moins intensément par les uns et les autres, impliquent un deuil, et la prise de conscience de la mort peut ouvrir les enfants à une double découverte, essentielle et structurante, premièrement par la découverte de l'existence d'une temporalité linéaire, celle du vieillissement et de l'inéluctable cessation de la vie, qu'annonce l'événement même de sa naissance, ainsi que l'existence d'une temporalité circulaire, celle de la succession et du renouvellement des générations.

Jeffrey<sup>2</sup> va dans ce sens en écrivant qu'il faut absolument lever l'interdit dont la mort est l'objet et permettre d'en parler librement et d'en faire un sujet de méditation, un objet de réflexion. Pour ce professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Laval, qui s'est régulièrement penché sur l'idée d'une éducation à la mort, libérer la parole permet donc de mieux effectuer « l'apprentissage de la mort ». Et dans une classe, l'enseignant endosse différentes casquettes : celle d'animateur et régulateur du groupe-classe, mais également celle de porteur de la culture représentative de la société et de ses attentes, ainsi que celle qui permet à l'enfant de s'identifier à d'autres modèles qu'à ceux qu'il a dans la famille.

Si on part de ce postulat, une multitude de questions se pose : À quel moment faudrait-il aborder ce thème dans le parcours scolaire ? Et à combien de reprises, sachant que l'appréhension du concept de mort évolue en fonction de l'âge ? Comment s'y prendre et à quoi éduquer si la mort est insaisissable ? Quelles activités pédagogiques privilégier pour aborder le thème délicat de la souffrance, de la vieillesse, du deuil, du suicide, etc. ? Avec quel matériel ? Pour quelles finalités ? À travers quelles disciplines ? Quel enseignant (et avec quelle formation) est le plus à même de l'aborder ? Comment se servir du vécu des élèves pour susciter la discussion et les initier à ce thème ? Faut-il élaborer une « didactique de la mort » ou aborder le sujet seulement quand l'occasion se présente dans une discipline ou qu'un événement douloureux nous y contraint ?

Toutes ces questions nous amènent à en dégager quelques-unes que nous jugeons primordiales dans cette réflexion. Premièrement, si « l'apprentissage de la mort » constituait un objet d'enseignement *informel*, dans la classe, le sujet serait alors perçu dans une visée transversale et la mort serait « enseignée » par les autres activités d'apprentissage. Chaque enseignant pourrait donc être à même d'accueillir les questions des élèves, de susciter la discussion et la réflexion et un certain nombre de réponses devraient être trouvées dans les activités mises en place. Par conséquent, l'enseignement de la mort, dans cette perspective, ne serait pas un objet d'études en soi et ne trouverait pas sa place dans un curriculum formel, mais il dépendrait plutôt du bon vouloir de l'enseignant et de son aisance (ainsi que de ses capacités et connaissances) à aborder ce genre de thème. L'aspect facultatif de cet enseignement permettrait aux élèves de s'exprimer librement, en fonction de leur maturité, mais également des valeurs et des croyances de leur contexte familial.

À l'inverse, si cet apprentissage constituait un objet d'enseignement *formel*, il devrait alors utiliser des savoirs didactiques sur la mort pour qu'elle soit correctement étudiée dans des activités mises en place à cet effet. Ce thème figurerait alors obligatoirement dans le curriculum de l'élève, et il se poserait alors la question de l'évaluation. Or, on peut classer les savoirs liés à ce thème, en deux grandes catégories : *le savoir établi*, issu de la thanatologie<sup>3</sup> et les disciplines qui la constituent (on peut donc apporter aux élèves un certain nombre de connaissances sur le concept de mort, les rites funéraires, les croyances dans l'au-delà, l'histoire de la mort dans la société occidentale, etc.) et *le savoir initiatique*, qui vise « à la réflexion, la compréhension et le questionnement sur soi »<sup>4</sup>, dans une dimension existentielle, qui ouvre à des expériences personnelles, et qui favorise un travail intime sur soi dont les aspects émotifs et affectifs priment sur les aspects logiques et conceptuels. Savoir qu'il nous semble difficile d'évaluer... Toutefois, il nous faut garder à l'esprit que « le savoir sur la mort est un savoir dérisoire, c'est en fait le savoir d'un non-savoir (...) {puisque} la mort (...) garde ce quelque chose d'impensable {et} constitue une butée du savoir et de la connaissance (...) »<sup>5</sup>.

Plusieurs auteurs<sup>6</sup> préconisent une éducation à la mort, de préférence à l'école. Comme, par exemple, Marie-Ange Abras, qui a produit, en 2000, une thèse intitulée « *S'éduquer à la mort. Philosophie de l'éducation et Recherche-Formation Existentielle* », sous la direction du professeur Barbier, et qui déplore qu'il n'existe rien, dans les écoles françaises, pour répondre aux besoins éducatifs des enfants sur la question de la mort. Elle soutient que l'éducation à la mort qui donne un sens à la vie a sa place dans le programme scolaire, et démontre que si on aborde régulièrement des actions préventives (sida, accidents domestiques, ...) qui soulèvent forcément la problématique de la mort, la réflexion sur cette dernière était rarement approfondie. En lien avec sa thèse, elle a donc mis en place, dans des écoles de la région parisienne, onze groupes de discussions, pour 240 élèves de 6 à 12 ans, qui permettaient d'aborder le thème de la mort avant que ne surgisse une crise, et limiter les complications liées au deuil. Les résultats de sa recherche mettent en évidence que, suite à cette expérience, la plupart des élèves avaient acquis une connaissance plus adaptée face à la mort et respectaient davantage la vie et le vivant. De plus, aborder ce sujet à également permis aux enfants de parler de leur vie et des difficultés inhérentes (alcoolisme des parents, mauvais traitements, ...).

<sup>2</sup> Jeffrey D. (2000). Sagesse, mort et enseignement. ? In : *La mort au tableau noir*. (pp. 57 à 61). Québec : Revue Frontières.

<sup>3</sup> La thanatologie est l'étude des signes, des conditions, des causes et de la nature de la mort. La société française de thanatologie a été fondée au début des années 1970 sous l'impulsion de l'anthropologue Louis-Vincent Thomas qui en fut le premier président. Toutefois la thanatologie n'est pas encore fondée épistémologiquement puisqu'elle se contente encore de rassembler inorganiquement les données et les interprétations issues: 1. du domaine psycho-chimique et bio-médical; 2. des sciences humaines de plus en plus présentes, singulièrement: l'histoire et l'anthropologie, la psychologie et la psychanalyse, l'économie et la démographie, l'urbanisme, les disciplines juridiques, la linguistique et la sémiologie; 3. sans oublier enfin, la théologie, l'esthétique, la littérature.

<sup>4</sup> Jeffrey D., *ibid.*

<sup>5</sup> Ferrari Pierre (1994). Deuil et conceptualisation de la mort par l'enfant. In : *L'enfant face à la mort*. Pp. 30-31.

<sup>6</sup> Abras, Bacqué, Bourgeault, Brynca, Deunff, Dana, Hanus, Dolto, Jeffrey, Kübler-Ross, Lethierry, Lonetto, Mareau, Oppenheim, Raimbault, Thomas, etc.

## 1.2. La mort... encore une éducation à... ?

Si un « apprentissage de la mort » semble avoir sa place dans le parcours éducatif de l'enfant, il reste la question de savoir si c'est la mission de l'école de prodiguer cette éducation... Audigier<sup>7</sup> rappelle justement que l'école est souvent le champ de compétitions violentes pour définir ce qui a réellement sa place dans les programmes, ce qu'il est nécessaire de transmettre aux générations suivantes. Actuellement, différentes « *éducations à ...* » sont déjà présentes dans les curricula romands : éducation à la santé, éducation au développement durable, éducation à la citoyenneté, éducation aux médias, etc. Toutes ces « *éducations à ...* » sont « directement liées à l'apprentissage de compétences sociales (...). {Elles} impliquent des savoirs qui portent sur les sociétés et des savoir-faire et attitudes qui concernent des manières d'être en société. Cette « initiation au social » comporte aussi bien un volet que l'on peut qualifier d'instrumental, des savoir-faire, des habiletés, qu'un volet « culturel » au sens transmission/construction d'une vision du monde, d'une conception de nos identités collectives. »<sup>8</sup> Cette définition rejoint celle que nous avons donnée plus haut, sur l'éducation à la mort contenant un objet d'enseignement formel, constitué d'un savoir établi et d'un savoir initiatique. L'éducation à la mort correspond donc aux attentes et aux finalités des « *éducations à ...* ». Elle travaillerait particulièrement la sixième des « *compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* » que L'UE a défini le 10 novembre 2005, à savoir les « *compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques* ». D'autant plus que ce thème permettrait aux élèves de développer « *réflexion critique, créativité, esprit d'initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments* », préconisés par l'UE dans le choix des thèmes à retenir.

Une éducation à la mort, dans le cursus scolaire, permettrait aussi à l'élève de « développer des comportements sociaux, des attitudes, des manières de se comporter vis-à-vis de soi-même et vis-à-vis des autres, en situation ». Car il est primordial pour l'enfant de comprendre les concepts de vie, de mort, de perte et de deuil, afin qu'il puisse exprimer correctement ses questionnements et ses sentiments, mais aussi se développer harmonieusement (un deuil mal géré peut devenir un lourd handicap dans son développement) et adopter une attitude adéquate envers les autres lors d'une situation douloureuse. De plus, parler de la mort en classe, c'est paradoxalement « introduire la vie, le réel à l'école, souvent en réponse à une critique ancienne mais de plus en plus intense, qui dénonce la distance entre les savoirs scolaires et les univers aussi bien ceux des élèves que ceux qui sont dans la société. » Nous avons mis en exergue la difficulté pour les adultes de répondre correctement aux questionnements existentiels des enfants. Or, la mort fait partie de la vie, et l'enfant y est confronté dès son plus jeune âge, dans son environnement familial. De plus, nous constatons un « renouveau » de la mort, et un élan sociétal qui n'a plus envie d'occulter ce thème<sup>9</sup>, même si, pour l'instant, les efforts portent encore sur des domaines particuliers (soins palliatifs, euthanasie, accompagnement des endeuillés, etc.). Par conséquent, ne faudrait-il pas « scolariser » la mort ?

Les savoirs de cette éducation à la mort ne sont pas forcément disciplinaires, mais toute question sociale n'est pas « par essence » disciplinaire et ne reçoit pas toujours de solution disciplinaire (Audigier, 2006). En ce qui concerne la mort, elle n'est pas disciplinaire, mais inter-, multi-, trans- disciplinaire ! La « discipline » académique de référence à laquelle nous avons tenté de la rattacher, la *thanatologie*, est elle-même composée d'une multitude d'approches différenciées. On perçoit clairement que les enjeux d'un tel apprentissage doivent être a-disciplinaires, car ils mobilisent des savoirs multiples provenant de diverses disciplines. Néanmoins, nous pouvons quand même identifier des types de savoirs, ainsi que des pratiques sociales de référence, qui pourraient justifier alors une transposition didactique... Quant aux dispositifs pédagogiques, Audigier (2006) met en évidence plutôt des orientations qui privilégient l'expérience, le sujet. Or, le savoir initiatique, que nous avons défini plus haut, va dans ce sens, puisqu'il permet à l'élève d'avoir une centration sur lui-même, un questionnement réflexif et des expériences intimes. Le développement de l'élève sera donc d'ordre cognitif mais également individuel et social. S'interroger sur la mort, c'est s'intéresser à la question de nos origines, et bien sûr à celle de l'au-delà. Passé et avenir sont donc présents dans les questionnements de l'élève, ainsi que celui relatif à son statut d'être vivant, statut éphémère et fragile, et à son identité d'être humain doué de conscience qui le classe à part de l'espèce animale et lui permet d'avoir ces réflexions. Toutefois, ce *savoir initiatique* sur la mort ne nous semble pas pouvoir être évalué. Il participe à la construction individuelle de l'enfant mais également à sa construction citoyenne puisqu'il devrait permettre d'instiguer une réflexion autour des pratiques sociales en lien avec la mort, voire de les modifier à moyenne échéance, puisque l'enfant, devenu adulte aura la faculté d'accueillir différemment les pertes, les deuils, et son rapport à la mort. Et comme porteur de transmission aux futures générations, il peut être l'instigateur du changement, car comme pour toutes les

<sup>7</sup> Audigier François (2006). Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? Ou les curriculums chahutés. L'exemple des « *Educations à ...*, et autres Domaines de formation ». In : *Actes du colloque international de l'AFEC du 22, 23 et 24 juin 2006*, pp. 42 à 51.

<sup>8</sup> Audigier, *ibid.* p. 43.

<sup>9</sup> Si Thomas (1977) parle de mort *volée, escamotée, expulsée*, Vovelle (1983, p.687)., lui, s'interroge sur ce « silence que tant de bouches claironnent » Il est en effet impressionnant de constater le nombre de nouveaux ouvrages, autour de la mort, qui paraissent chaque année. Il y a une grande multiplicité d'études scientifiques ; que ce soit des recherches médicales, historiques, sociologiques, philosophiques, ethnologiques, juridiques (et d'autres encore...), la mort devient constamment un objet d'études !

« éducations à... », le critère de réussite se lit dans la vie sociale, la vie avec les autres, ce qui complique les questions d'évaluation, car une évaluation pertinente devrait être comportementale, voire même repoussée à 5 ou 10 ans plus tard, ce qui devrait permettre de vérifier si les pratiques sociales ont changé (Audigier, 2006).

L'analyse de ces derniers points nous autorise à penser que l'éducation à la mort peut être une « *éducation à...* ». Doit-elle maintenant trouver sa place dans les curricula et être « *scolarisée* » ? Audigier objecte que « presque toujours on dit clairement que cela ne doit pas être une discipline ou une matière nouvelle. Il y en a bien assez comme cela et les horaires scolaires ne sont pas extensibles, on ne peut ajouter sans retrancher. »<sup>10</sup> Et qu'enlever des programmes puisque aucun spécialiste ne veut reconnaître que son savoir est peut-être obsolète ? D'un autre côté, il énonce que « tout savoir, tout savoir-faire, tout contenu d'enseignement, toute compétence, voire tout domaine de savoir, doit, pour être durablement *scolarisé*, soit constituer une *nouvelle discipline*, soit répondre aux logiques propres à la discipline qui, de fait, les accueille. »<sup>11</sup> Alors comment résoudre ce paradoxe ?

### **1.3. L'éducation à la mort dans les plans d'études.**

Nous avons tenté de vérifier si « la mort » (et avec elle l'éducation à la mort) apparaissait déjà dans les plans d'études romands. C'est le cas, au niveau vaudois d'abord, où la discipline intitulée « *histoire biblique - Cultures religieuses* » poursuit diverses finalités conditionnelles à la mise en place d'une éducation à la mort, dont permettre à l'élève, au-delà des connaissances historiques et culturelles, de saisir et d'apprécier la signification des valeurs religieuses comme des coutumes, de son milieu social. Or, la mort peut être envisagée dans son aspect religieux (différentes formes de croyances sur l'au-delà, y compris par le biais de l'agnosticisme et l'athéisme), mais également à travers la connaissance des pratiques sociales (par exemple les rites funéraires) liées à l'environnement d'origine ou contextuel de l'élève. Cette discipline aide aussi l'élève à se situer dans son environnement, à construire son identité et à acquérir une meilleure compréhension du monde actuel. Pour ce faire, elle travaille dans une perspective interdisciplinaire et contribue à favoriser l'éducation aux citoyennetés. Or, les contenus proposés mettent en évidence l'importance de connaître ses origines, mais également la société dans laquelle on s'insère et la vision que cette dernière a de la vie, de la mort, du statut de l'individu, etc. L'accent est également mis sur la construction de l'identité. Or, comment se construire, sans prendre conscience de son éphémérité et de sa finitude et sans apprendre à les gérer ?

La mort fait donc partie des grandes questions existentielles que l'enfant se pose dès son plus jeune âge, avec la question de son origine et la raison de la souffrance. D'ailleurs, pour l'entraîner à la réflexion sur ces grandes questions (et d'autres bien sûr), se développe au Québec, en Belgique, en France et maintenant aussi en Suisse, la « philosophie pour enfants »<sup>12</sup>. À travers des « communautés de recherches philosophiques », ou des « ateliers philosophiques », les enfants sont invités à réfléchir sur un certain nombre de ces questions existentielles, pas forcément dans le but de trouver une réponse définitive, mais plutôt pour favoriser cet entraînement à la réflexion, dont l'enfant aura besoin tout au long de son parcours scolaire et de vie, et à se forger ses propres convictions.<sup>13</sup>

La mort est-elle une Question Sociale Vive ? Si nous posons la question, c'est que nous constatons régulièrement de multiples résistances, soit sociétales, soit de la part de formateurs institutionnels, soit de la part des praticiens-formateurs qui encadrent les stagiaires dans les classes où ces derniers se proposent de mener une recherche sur le sujet. Alors, la mort est-elle une question sensible ? Ou une Question Sociale Vive ? Pour le déterminer, nous nous sommes basés sur l'article de Legardez (2006) qui détermine quelques critères pour définir ce qu'est une Question Sociale Vive (QSV).

Une QSV est « vive dans la société, car elle interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires et renvoie à leurs représentations sociales et à leur système de valeurs ; elle est considérée comme un enjeu par la société et suscite des débats (...). » Or, on perçoit rapidement que ce thème fait appel aux représentations individuelles que les enseignants se font de la mort et de son « traitement » dans l'enseignement. Il y a clairement deux camps chez les acteurs scolaires : ceux qui l'occultent et les partisans. Pourtant il s'agit d'un enjeu de société, et comme nous avons tenté de le démontrer, cette éducation à la mort a non seulement sa place à l'école, mais elle est même nécessaire. On pourrait nous objecter que les QSV font référence à des questions d'actualité et que la mort est un sujet qui a existé de tout temps, même si le débat évolue... Mais Legardez précise que les QSV ne sont pas toujours des « questions d'actualité » mais des questions qui restent vives pendant de longues périodes, avec une intensité variable dans le temps et dans les différentes composantes de la société, qu'elles peuvent être

---

<sup>10</sup> Audigier, *ibid.* p. 46.

<sup>11</sup> Audigier, *ibid.* p. 47.

<sup>12</sup> On dénombre plus de 50 pays qui la pratiquent. L'Unesco publie régulièrement des rapports sur les pratiques et recherches en cours, et la soutient comme méthode privilégiée d'éducation citoyenne et pour la prévention de la violence.

<sup>13</sup> Citons quelques-uns des divers auteurs qui contribuent largement à la diffusion de ces pratiques philosophiques : Lipman, Lévine, Sasseville, Tozzi, Brénifier, Herriger, ...

parfois résurgentes ou que parfois elles utilisent l'actualité. Si l'on se réfère justement à l'actualité, on réalise que nombre d'événements locaux ou internationaux font référence à la mort : guerres, attentats, terrorisme (11 septembre), tueries dans des écoles ou dans des lieux publics, etc. Le décodage de ces événements et leur intégration peuvent largement justifier une demande sociale (surtout de la part des parents, voire des politiques).

Une QSV est « vive dans les savoirs de référence : il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. » (Legardez, 2006) Or, la mort est un sujet en constante évolution. Que ce soit dans sa compréhension ou dans son appréhension. On peut également identifier différents types de savoirs de références (savoirs issus de pratiques professionnelles, sociales ou scientifiques). Une QSV est également vive dans les savoirs scolaires, et les élèves y sont directement confrontés, ainsi que les enseignants qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence. Or, que ce soit à travers certaines situations douloureuses (décès d'un élève, d'un de ses proches ou d'un collègue), à travers des faits divers dans l'actualité ou par l'interpellation d'un enfant sur une question liée à la mort, l'enseignant, et avec lui les élèves, sont régulièrement confrontés à ce sujet. Beaucoup de professionnels scolaires avouent leurs lacunes et leur gêne à réagir adéquatement face à ces diverses situations. Certains déplorent leur manque de formation et d'outils à disposition.

Peut-on alors envisager la mort comme une Question Sociale Vive, ce qui permettrait de légitimer sa place dans l'enseignement ? Premièrement, une légitimation *interne* au système éducatif, puisque nous avons pu l'identifier dans les plans d'études. Ensuite, une légitimation *externe*, provoquée par la demande sociale. Les enseignants en général, et les stagiaires en particulier, pourraient donc légitimer le choix de ce thème, en fonction bien sûr « des savoirs sociaux, et des pratiques sociales des élèves (...), {mais aussi} en fonction de leurs propres convictions et représentations de leur métier d'enseignant »<sup>14</sup> et de l'importance qu'ils accordent à ce sujet dans la construction de l'identité de leurs élèves. Néanmoins le traitement d'une QSV nécessite une relative mise à distance des pratiques sociales qui amène l'enseignant à activer ou neutraliser (Legardez parle de « réchauffer ou de refroidir ») son enseignement pour que la QSV devienne « enseignable », tout en prenant garde de ne pas trop « l'affaiblir » pour qu'elle garde encore du sens pour les élèves. Particulièrement pour les élèves issus des couches sociales défavorisées de la société qui en auraient le plus besoin. (Legardez, 2006).

## 2. Description des éléments de la recherche auprès des enseignants

Nous avons souhaité vérifier la pertinence d'une *éducation à la mort préventive* en classe auprès d'un échantillonnage d'enseignants vaudois, en priorité issus du primaire. Pour ce faire, nous avons construit un questionnaire que nous avons fait distribuer dans quelques établissements disséminés dans le canton de Vaud, pour tenter de récolter quelques avis. Nous avons construit le questionnaire de manière prospective, pour déterminer si ce thème est objet de demandes de formation, et si c'est le cas, quelles directions identifier. Nous sommes consciente que le petit échantillonnage ne nous permet pas de prétendre connaître l'avis général des enseignants vaudois, mais nous pensons tout de même que ce questionnaire nous a permis de prendre la « température » du terrain sur ce sujet.

Nous avons reçu en retour **50 questionnaires**, qui se partagent entre **44 femmes** et **6 hommes**. Le petit taux de représentants masculins s'explique en partie par le fait que le public enseignant primaire est fortement constitué de femmes. Nous avons reporté dans le tableau ci-dessous, les caractéristiques générales de cette population :

VARIABLES	HOMMES	FEMMES	TOTAL
<b>Nombre</b>	6	44	50
<b>Cycle initial</b> maternelle, enfantine		10	10
<b>Cycle primaire 1</b> 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> année		11	11
<b>Cycle primaire 2</b> 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> primaire	2	15	17
<b>Cycle de transition</b> 5 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> primaire	2	5	7
<b>Secondaire I</b> 7 <sup>ème</sup> - 8 <sup>ème</sup> - 9 <sup>ème</sup> année	2	3	5
<b>Pratique : 1 à 5 ans</b>	3	5	8
<b>Pratique : 5 à 10 ans</b>	3	12	15

<sup>14</sup> Legardez, op. cit., p. 25.

<b>Pratique :10 à15 ans</b>		8	8
<b>Pratique :15 à 20 ans</b>		4	4
<b>Pratique :+de 20 ans</b>		15	15
<b>Formation BP généraliste</b>	4	40	44
<b>Formation SecI /S-G Semi-généraliste</b>	1	1	2
<b>Formation SP Spécialiste (univ.)</b>	1	3	4

### 2.1. Description du questionnaire

Ce questionnaire a été construit dans le but de vérifier, auprès des enseignants, si une éducation à la mort à sa place en classe. Mais également pour identifier les besoins des enseignants en matériel, en formation et en personne-ressources, et les éventuelles « résistances » face à ce thème.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons classé les différents items en fonction des principales questions que nous nous sommes posées (l'entier du questionnaire est en *annexe n°1*) :

Indicateurs	Items du questionnaire
1. La mort a-t-elle sa place à l'école ?	Items : 1, 2, 3, 4, 5.
2. Quelles sont les personnes, dans l'entourage de l'enfant, les plus à mêmes de s'occuper de son « éducation à la mort » ?	Items : 6, 7, 8, 9.
3. Quand faut-il parler de la mort en classe ?	Items : 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.
4. Dans un contexte de crise, quelles sont les ressources à disposition ?	Items : 17, 18, 19, 20, 21, 22.
5. Quelle formation sur la mort pour les enseignants ?	Items : 23, 24, 25, 26.
6. Quel matériel pour aborder le thème de la mort en classe ?	Items : 27, 28, 29.
7. Quelle est la place de la mort dans le Plan d'études Vaudois (PEV) ?	Items : 30, 31.
8. Quelle position de l'enseignant qui souhaite aborder la mort en classe : par rapport aux parents, la direction, ses collègues, ses élèves, soi-même, ... ?	Items : 32, 33, 34, 35, 36, 37.
9. Quelles dimensions de la mort peut-on aborder avec les élèves ?	Items : 38, 39, 40.

Pour ces 40 questions, les enseignants avaient le choix entre 4 positions : *Pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord*. Même s'il n'y avait pas (volontairement) de position *sans opinion*, certains enseignants n'ont pas répondu à quelques questions, parfois en justifiant pourquoi.

Nous avons également rajouté quelques questions concernant leur expérience de la mort en classe (contexte de crise ou pas), leur pratiques pédagogiques (en sélectionnant trois activités qu'ils jugent les plus pertinentes pour introduire le sujet de la mort), et leur besoin en « matériel » pédagogique pour traiter ce thème.

### 3. Analyses des réponses aux items du questionnaire

Pour plus de lisibilité, nous avons ordonné les résultats de chaque item dans un graphique, et le lecteur peut s'y référer dans l'*annexe n°2*. Dans cette partie, nous allons donc analyser les réponses données par les enseignants. Volontairement, nous n'avons pas analysé chaque item individuellement, mais avons plutôt tenté de synthétiser les réponses, données aux neuf « catégories de questions » que nous avons formulées dans notre questionnaire.

### **3.1. La mort a-t-elle sa place à l'école ?** (items : 1, 2, 3, 4, 5)

Une grande majorité d'enseignants a répondu de manière affirmative. Seuls 7 parmi eux n'étaient plutôt pas d'accord d'aborder le thème de la mort en classe quel que soit l'âge des élèves. Ce genre de questionnaire ne permet pas de comprendre les raisons d'un tel refus. Seul un entretien individuel d'explicitation aurait permis de le savoir, or, nous avons fait le choix d'interroger anonymement les personnes. Néanmoins, il s'agit là d'un faible pourcentage qui ne remet pas en cause la réponse que nous jugeons particulièrement positive. Corroborée par les réponses expliquant que l'enfant n'est jamais trop jeune pour aborder ce genre de questions existentielles, et que parler de la mort ne signifie pas leur donner des idées macabres, même si 3 enseignants pensent que cela pourrait les traumatiser. Réponse pas plus contrastée quand il s'agit d'aborder conjointement les concepts de vie et de mort : 4 enseignants ne sont pas d'accord avec cette idée, alors qu'une large majorité (45) l'approuve.

### **3.2. Quelles sont les personnes, dans l'entourage de l'enfant, les plus à mêmes de s'occuper de son « éducation à la mort » ?** (items : 6, 7, 8, 9)

Pour cette question, 38 enseignants ont répondu que c'était une tâche qui revenait principalement à la famille, tandis que 2 préconisaient que c'était une tâche concernant plus le domaine religieux, et que 11 pensaient qu'une personne formée (comme un psychologue) était plus apte à le faire. Seuls 20 enseignants estimaient être le plus à mêmes de le faire. Ces résultats nous amènent à penser que les enseignants ont répondu parfois à plusieurs items. Si une majorité pensent que les parents sont les personnes qui connaissent le mieux l'enfant et par conséquent, les plus aptes à aborder ce thème existentiel, on remarque que cela n'exclut pas les autres catégories de personnes côtoyant l'enfant, et par là même, les enseignants.

### **3.3. Quand faut-il parler de la mort en classe ?** (items : 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

Les enseignants semblent plutôt partagés sur l'opportunité de parler de la mort en classe. Faut-il attendre un événement douloureux comme un deuil ? 17 semblent le penser, tandis que 33 estiment que c'est une mauvaise idée. De même, 21 personnes préfèrent attendre qu'un élève pose une question sur la mort, contre 29 qui n'attendent pas forcément ce genre de demande pour aborder ce thème. Toujours dans la même ligne, 24 abordent ce sujet seulement quand il est présent dans une activité planifiée, contre 26. Étonnamment, seuls 17 enseignants estiment que la mort a sa place seulement quand on parle des croyances (comme en histoire biblique-cultures religieuses) contre une grande majorité, 33, qui ne la confinent pas seulement à cette discipline. Ce résultat majoritaire est tout de même contrasté par le fait que 30 personnes contre 16 pensent qu'on ne peut pas aborder la mort comme un tout autre sujet, même si 37 (contre 12) acquiescent à l'idée qu'il vaut mieux aborder ce thème dans un contexte serein plutôt que dans un contexte de crise, car selon 42 d'entre eux, cela prépare les élèves à mieux réagir face à des événements douloureux.

### **3.4. Dans un contexte de crise, quelles sont les ressources à disposition ?** (items : 17, 18, 19, 20, 21, 22)

Cette catégorie de réponses a obtenu des résultats très contrastés, à l'image des graphiques figurant en annexe 2. Dans l'ensemble des établissements vaudois (du moins devrait-ce être le cas...), il existe des équipes « santé », aptes à accueillir et gérer les situations de crise selon des protocoles établis. Mieux encore, puisque GRAFIC a vu le jour en réponse à un mandat confié à l'Office des écoles en santé (ODES) par le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture vaudois (DFJC). Composé dans sa majorité de professionnels de la santé, ce groupe interdisciplinaire a pour mission d'aider les établissements scolaires du canton de Vaud à mettre sur pied des cellules d'intervention de crise en cas d'incident critique (soit tout événement soudain et brutal qui implique une confrontation à la mort)<sup>15</sup>. Or, 21 des enseignants interrogés semblaient l'ignorer. De même, 29 d'entre eux estimaient ne pas être suffisamment aptes à encadrer les élèves en cas d'événement douloureux. C'est peut-être pour cela que 33 d'entre eux (contre 17) se tourneraient vers le psychologue en cas de contexte de crise ou vers des organismes extérieurs spécialisés (28 contre 20), sans préciser s'ils en connaissent personnellement. Nous jugeons important de souligner les résultats obtenus aux items 21 et 22 : en effet, 42 enseignants (contre 8) estiment qu'ils devraient être formés pour faire face à un contexte de crise lié à la mort (décès d'un élève, d'un de ses proches ou d'un membre de l'établissement). De plus, 48 d'entre eux (contre 0...) s'estiment actuellement insuffisamment formés pour accomplir cette tâche qu'ils jugent primordiale. Nous réalisons donc que notre hypothèse d'une formation à une *éducation à la mort* s'avère pertinente et que des besoins réels émanent du terrain.

### **3.5. Quelle formation sur la mort pour les enseignants ?** (items : 23, 24, 25, 26)

---

<sup>15</sup> Pour consulter le guide, aller sur [www.educa.ch](http://www.educa.ch) (saisir « situation de crise » dans l'outil de recherche du site).

Si nous avons pu mettre en évidence un besoin de formation venant des praticiens, la question se pose de savoir où et quand la proposer... Visiblement, un grand pourcentage des enseignants interrogés (44 contre 6) pensent qu'ils ne peuvent faire l'économie d'une formation dans ce domaine, car ils devront tôt ou tard aborder ce thème dans leur classe, et il estiment qu'elle devrait déjà avoir lieu pendant la formation de base des enseignants, à la Haute Ecole Pédagogique, institut de formation des maîtres. Ce qui est déjà le cas, puisque, lors de la deuxième année, tous les étudiants en Bachelor primaire, suivent deux séances de deux périodes, sur la mort. Les deux premières pour les contextes de crise et les deux suivantes sur l'éducation à la mort, en contexte de prévention, et de manière interdisciplinaire. Sans être contradictoires, les résultats suivants nous interpellent : 33 des interrogés (contre 11) pensent que les enseignants devraient être formés au thème de la mort en formation continue après quelques années d'expérience. Nous émettons donc deux hypothèses : la première consiste à laisser les enseignants acquérir un peu d'expérience avant d'aborder ce thème délicat, car d'aucuns pensent que la mort n'a pas de lien direct avec les apprentissages, et la deuxième hypothèse (qui rejoindrait les résultats précédents) consiste à penser qu'une formation de base est nécessaire, mais qu'elle peut être approfondie ou actualisée en formation continue. A ce propos, différentes formations continues sont déjà proposées, avec des « entrées » différentes, et sont souvent plébiscitées. Or, la plupart des formateurs qui les donnent n'ont pas toujours de formation spécialisée (psychologue, psychiatre, médecin ou thanatologue) comme 44 enseignants le souhaiteraient. Pour notre part, nous privilégions l'idée d'une formation interdisciplinaire qui permettrait aux enseignants d'aborder différentes facettes de la mort, et pas seulement pour faire face à un décès, auquel cas les professions citées nous semblent aussi les plus adéquates pour y répondre. Car « le terme interdisciplinarité évoque un espace commun, un facteur de cohésion entre des savoirs différents. Chacun accepte de faire un effort hors de son domaine propre et de son propre langage technique, pour s'aventurer dans un domaine dont il n'est pas le propriétaire exclusif. »<sup>16</sup>

### 3.6. *Quel matériel pour aborder le thème de la mort en classe ?* (items : 27, 28, 29)

37 enseignants se déclarent intéressés par du matériel officiel, contre 13, lors d'un contexte de crise. Or, il est difficile de proposer du matériel adéquat pour les situations de crise, car chaque situation est fortement contextualisée, si ce n'est des pistes, des lectures, ou des brochures éditées par des organismes officiels. Pour le contexte préventif, 38 (contre 12) enseignants souhaiteraient posséder du matériel officiel. Or, au niveau romand, vient de paraître un manuel, destiné en premier lieu aux degrés 1 à 4 du primaire, qui s'intitule « Parler de la mort à l'école », et qui permet aux enseignants de « didactiser » la mort, dans un contexte de prévention. Les enseignants qui souhaitent donc « éduquer leurs élèves à la mort » ont là un outil intéressant qui offre une quantité estimable de pistes pédagogiques, de supports différents, de références bibliographiques et d'activités interdisciplinaires. Bien entendu, libres à eux de l'utiliser en fonction de l'actualité, de lectures en classe, de questions d'enfants, des besoins particuliers, etc. Par contre, ce manuel n'est pas un outil pour « gérer » des deuils réels. S'il donne quelques pistes en cas de décès, il n'offre pas de « marche à suivre », car chaque situation est différente et doit être traitée contextuellement. Néanmoins, il renvoie à différents organismes cantonaux aptes à soutenir et encadrer, élèves, parents et enseignants lors d'événements tragiques ou douloureux. Toutefois, comme son usage est facultatif, en fonction des besoins et des intérêts de chaque enseignant romand, les 12 qui se déclareraient contre ne seront pas heurtés par cet ouvrage et pourront, ou pas, l'utiliser. Si ce manuel<sup>17</sup> est officiel et référencé à la CADEV, organisme qui fournit les enseignants vaudois en manuels scolaires, il est intéressant de constater que, pourtant, la **totalité** des personnes interrogées s'attend à trouver du matériel adéquat et pertinent plutôt à la bibliothèque-médiathèque de la Haute Ecole Pédagogique.

### 3.7. *Quelle est la place de la mort dans le Plan d'études Vaudois (PEV) ?* (items 30, 31)

Nous avons mentionné, plus haut, que le thème de la mort apparaît dans le Plan d'Etudes Vaudois, dans la discipline *histoire biblique - cultures religieuses*, et peut être abordé dans le cadre de cette discipline. Or, 33 des enseignants (contre 5) semblent l'ignorer. Pourtant l'histoire biblique est une discipline enseignée (malheureusement, de manière trop facultative, il est vrai, à cause des dispenses accordées...) dans les degrés 1 à 6. Or, 30 parmi eux enseignent dans ces degrés, et 10 au cycle initial. Un début de réponse réside peut-être dans le fait que 37 d'entre eux imaginent que ce n'est pas un thème identifié dans une seule discipline, mais qu'il devrait plutôt être abordé de manière trans-disciplinaire, car « la transdisciplinarité concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance.<sup>18</sup> » Audigier (2004, p.47), d'ailleurs, confirme que « ni le monde, ni les élèves ne sont disciplinaires. La connaissance, celle qui relève plutôt de la connaissance commune, du sens commun et qui correspond à l'essentiel de ce qui se produit, se transmet et circule dans nos sociétés en termes d'informations, de représentations et de conceptions de la vie sociale, ne l'est pas non plus. »

<sup>16</sup> Gusdorf Georges (1984). *Interdisciplinarité*, Colloque international, Université de Liège, Psychologie et Sciences de l'Éducation, 22 et 23 novembre 1984, p. 40.

<sup>17</sup> Il est édité par les éditions Enbiro, [www.enbiro.ch](http://www.enbiro.ch)

<sup>18</sup> Nicolescu Basarab (1966). *La transdisciplinarité - Manifeste* -, Collection transdisciplinarité, Éditions du Rocher, p. 66.

### **3.8. Quelle position de l'enseignant qui souhaite aborder la mort en classe : par rapport aux parents, la direction, ses collègues, ses élèves, soi-même, ... ? (items : 32, 33, 34, 35, 36, 37)**

En ce qui concerne les *parents*, une grande majorité d'enseignants (**41**) ne juge pas nécessaire d'obtenir l'autorisation pour aborder ce thème à l'école. Ce qui va à l'encontre des diverses expériences que nous avons recueillies auprès des étudiants lors de leurs stages, et l'obligation de le faire, imposée par les praticiens qui les encadraient. De même, **37** d'entre eux n'avertiraient pas la direction. Par contre, nous obtenons des résultats plus contrastés à la question de savoir si les établissements devraient organiser une journée sur le thème de la mort et demander la participation d'intervenants extérieurs (médecin, pompes funèbres, pasteur, etc.). **26** le souhaitent contre **24**. Nous avons réalisé, à quelques commentaires manuscrits, que cette question n'était pas forcément claire pour eux. S'agissait-il d'organiser une journée pour les enseignants ou pour les élèves ? Selon la réponse, leur avis serait visiblement différent. Par rapport à *eux-mêmes*, une large majorité d'enseignants (**39** contre **1**) admettent qu'ils peuvent exprimer leurs propres émotions face à ce thème, et **40** d'entre eux se sentent légitimés de pouvoir parler de leur vécu et de leur relation à la mort devant les élèves.

### **3.9. Quelles dimensions de la mort peut-on aborder avec les élèves ? (items : 38, 39, 40)**

Pour **32** d'entre eux (contre **18**), la mort ne devrait pas être abordée uniquement de manière laïque et **42** estiment que l'on peut également parler des différentes croyances religieuses (ou non religieuses?) sur ce qui peut se passer après la mort, quel que soit le milieu (multi)culturel de la classe (**48** contre **2**). Ces résultats démontrent que *l'histoire biblique* comme discipline devrait être le lieu idéal pour le faire.

### **3.10. Autres questions posées**

À la question de savoir s'il leur est déjà arrivé que des élèves abordent, en classe, la question de la mort à la suite d'événements particuliers, **37** enseignants ont répondu par l'affirmative (contre **13**) : les décès de grands-parents (**17** fois), de parents (**17** fois), d'un frère, d'un élève, de tantes, oncles ou cousins (**7** fois) ont été les plus souvent mentionnés comme occasion (voire obligation) d'aborder le sujet. Certains ont également fait référence à l'actualité ou à des activités liées aux arts visuels. Seul **2** d'entre eux n'ont pu aborder la question de la mort à un moment où elle se posait pour leurs élèves, soit par inexpérience soit en étant soi-même en deuil, donc inapte à en parler sereinement.

Pour les supports didactiques proposés pour introduire le thème en classe, les résultats les plus significatifs montrent que les enseignants abordent (ou aborderaient) le plus souvent ce sujet par la lecture d'un conte (**39**) ou d'un livre pour enfants, (**21**), ou par la réponse (**21**) à une question posée (c'est quoi la mort ?). Eventuellement à l'occasion d'une fête comme Halloween, la Toussaint ou la Fête des morts (**11**). Nous avons, par contre, relevé que la visite d'un cimetière ou la rencontre avec un employé de pompes funèbres sont jugées très inadéquates pour des élèves par **17** d'entre eux (particulièrement pour des petits élèves), ainsi qu'une discussion avec une personne âgée, pour **2** enseignants.

À la dernière question qui était de savoir si, pour aborder ce thème, ils préféreraient utiliser du matériel déjà prêt et testé ou créer le matériel et les séquences par eux-mêmes, **41** personnes ont répondu favorablement à la première proposition et **9** à la seconde. Ce besoin de matériel déjà prêt a été souvent justifié par l'inexpérience, la délicatesse du thème et la crainte de ne pas savoir comment s'y prendre. Les autres estimaient plutôt qu'il fallait créer les séquences en fonction du contexte, mais certains acceptaient l'idée de partir de matériel déjà créé.

## **Conclusion**

Ces résultats nous confortent dans l'idée qu'il y a un réel intérêt chez les enseignants face à la mort, que ce soit en contexte de prévention ou en contexte de crise. Nous remarquons également une forte demande de formations pertinentes et le besoin en matériel adéquat, à travers ce petit échantillonnage. Nous posons donc la question d'un enseignement pluridisciplinaire dans les cours de base et de formation continue, contenant des approches différenciées autour du même thème. Mais soulevons également, le besoin de former les professionnels de la santé à l'école, sur la mort, afin d'être à même d'encadrer les enseignants en cas d'événement douloureux. Nous constatons aussi que parfois, il y a des méconnaissances sur le sujet (comme sa place dans les plans d'études), et donc des ajustements à amener lors des formations de base ou continues. Finalement, nous formulons quand même quelques craintes face à des attentes qui pourraient être surdimensionnées. La mort, qu'elle soit liée à un événement douloureux comme un décès, ou qu'elle soit abordée sereinement dans une activité scolaire, doit être à chaque fois contextualisée pour répondre au mieux aux questions et à l'âge des enfants concernés.

## Bibliographie

Arènes Jacques (1998). *Dis, un jour, moi aussi je mourrirai ?* Tournai : Fleurus-Mame.

Ariès Philippe (1975). *Essais sur l'histoire de la mort en Occident*. Paris : Editions du Seuil.

Audigier François (2006). Que faire des nouvelles « demandes sociales » ? Ou les curriculums chahutés. L'exemple des « Educations à ..., et autres Domaines de formation ». In : *Actes du colloque international de l'AFEC du 22, 23 et 24 juin 2006*, pp. 42 à 51.

Castro Dana (2000). *La mort pour de faux et la mort pour de vrai*. Paris : Edition Albin Michel / Coll. Questions de parents.

Dolto Françoise (1998). *Parler de la mort*. Edition Gallimard, Mercure de France.

Hanus Michel, Sourkes Barbara (2002). *Les enfants en deuil : portraits du chagrin*. Paris : Editions Frison-Roche. (1<sup>ère</sup> édition en 1997)

Legardez Alain et Simmoneaux Laurence (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Paris : ESF.

Lethierry Hugues (2005). *La mort n'est pas au programme. Trouver les mots qui font vivre, ou l'éducateur et les questions sensibles*. Paris : L'Harmattan.

Mareau Charlotte (2007). *Parler de la mort à un enfant*. Paris : Studyparents.

Oppenheim Daniel (2007). *Parents : comment parler de la mort avec votre enfant ?* Bruxelles : de Boeck.

Thomas Louis-Vincent, dir. (1977). *La mort aujourd'hui*. Paris : Editions Anthropos.

Vovelle Michel (1983). *La mort et l'Occident: de 1300 à nos jours*. Paris : Gallimard.

## AnnexeS

### Annexe 1 : Questionnaire : parler de la mort à l'école

Vous êtes :  une femme  un homme

Vous enseignez au :  cin  cyp1  cyp2  cyt  sec I

Vous enseignez depuis :  1 à 5 ans  
 De 5 à 10 ans  
 De 10 à 15 ans  
 De 15 à 20 ans  
 Plus de 20 ans

Votre formation :  généraliste (ou BP)  semi-généraliste (ou sec I)  spécialiste

		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	Il est important d'aborder en classe le thème de la mort, quel que soit l'âge des enfants.	1	2	3	4
2	Les enfants ne sont pas prêts psychologiquement à aborder le problème de la mort. Il vaut mieux attendre qu'ils soient adolescents pour le faire.	1	2	3	4
3	Les enfants aiment la vie. Évoquer la mort avec eux, c'est leur donner des idées macabres.	1	2	3	4
4	Les enfants ont peur de la mort, et l'aborder en classe peut les traumatiser.	1	2	3	4
5	Les concepts de mort et de vie sont inséparables et devraient être abordés conjointement à l'école.	1	2	3	4
6	Préparer l'enfant à la mort est une tâche d'éducation qui revient principalement à la famille.	1	2	3	4
7	Préparer l'enfant à la mort est une tâche qui concerne le domaine religieux, et qui revient principalement aux catéchistes et aux prêtres.	1	2	3	4
8	Pour aborder le thème de la mort, en classe, il faut être une personne formée (psychiatre, psychologue, médecin, accompagnant d'endeuillés, etc.)	1	2	3	4
9	Les enseignants sont les plus à mêmes d'aborder le thème de la mort avec les élèves.	1	2	3	4
10	En classe, il faudrait parler de la mort seulement quand survient un deuil.	1	2	3	4
11	En classe, il faudrait parler de la mort seulement si un enfant pose une question concernant ce	1	2	3	4

	sujet.				
12	En classe, il faudrait parler de la mort seulement quand le thème est présent dans une activité prévue (lecture d'un livre, sortie, CE, sciences, Pâques etc.)	1	2	3	4
13	En classe, il faudrait parler de la mort seulement quand on parle avec les élèves des croyances et du sens de la vie.	1	2	3	4
14	Il faudrait parler de la mort en classe comme on aborderait tout autre sujet.	1	2	3	4
15	Il faudrait parler de la mort en classe dans un contexte serein et non dans un contexte de crise, de deuil.	1	2	3	4
16	Si on aborde le thème de la mort en classe, on prépare les élèves à mieux réagir face à de futurs contextes de crise (décès, deuil, en classe ou dans le domaine privé, ...).	1	2	3	4
17	Dans chaque établissement scolaire, il y a des personnes-ressource formées pour faire face à un contexte de crise lié à la mort.	1	2	3	4
18	Dans un contexte de crise lié à la mort, l'enseignant est le plus adéquat pour encadrer ses élèves et répondre aux questions.	1	2	3	4
19	Dans un contexte de crise lié à la mort, le psychologue est le plus adéquat pour encadrer les élèves et répondre aux questions.	1	2	3	4
20	Dans un contexte de crise lié à la mort, les enseignants devraient s'adresser à un organisme extérieur spécialisé dans cette forme de prise en charge.	1	2	3	4
21	Tous les enseignants devraient être formés à faire face à un contexte de crise lié à la mort (décès d'un élève, d'un de ses proches ou d'un membre de l'établissement).	1	2	3	4
22	Les enseignants sont actuellement assez formés pour faire face à un contexte de crise lié à la mort (décès d'un élève, d'un de ses proches ou d'un membre de l'établissement).	1	2	3	4
23	Les enseignants devraient être formés au thème de la mort pendant leur formation de base à la HEP.	1	2	3	4
24	Les enseignants devraient être formés au thème de la mort en formation continue après quelques années d'expérience.	1	2	3	4
25	Les enseignants devraient être formés au thème de la mort par des spécialistes (psychiatre, psychologue, médecin, thanatologue, etc.)	1	2	3	4
26	Les enseignants n'ont pas besoin d'être formés spécifiquement au thème de la mort, car ils ne	1	2	3	4

	sont pas obligés de l'aborder en classe.				
27	Les enseignants devraient posséder du matériel officiel pour faire face à un contexte de crise lié à la mort.	1	2	3	4
28	Les enseignants devraient posséder du matériel officiel pour aborder le thème de la mort en classe, dans un contexte préventif.	1	2	3	4
29	Les enseignants devraient pouvoir trouver du matériel, pour aborder le thème de la mort, à la bibliothèque-médiathèque.	1	2	3	4
30	Le thème de la mort est inscrit clairement dans le Plan d'Etudes Vaudois (PEV).	1	2	3	4
31	Le thème de la mort n'est pas inscrit clairement dans le PEV, mais peut être abordé dans diverses disciplines.	1	2	3	4
32	Il faut avertir les parents si on souhaite aborder le thème de la mort en classe (en contexte de prévention).	1	2	3	4
33	Il faut obtenir l'autorisation des parents si on souhaite aborder le thème de la mort en classe (en contexte de prévention).	1	2	3	4
34	Il faut avertir la direction de son établissement si on souhaite aborder le thème de la mort en classe (en contexte de prévention).	1	2	3	4
35	L'enseignant peut organiser une journée sur le thème de la mort et demander la participation d'intervenants extérieurs (médecin, pompes funèbres, pasteur, etc.)	1	2	3	4
36	Quand on aborde le thème de la mort, l'enseignant peut laisser les élèves exprimer leurs émotions, même s'ils pleurent.	1	2	3	4
37	Quand on aborde le thème de la mort, l'enseignant peut parler de son vécu et de sa relation à la mort.	1	2	3	4
38	Le thème de la mort doit être abordé uniquement de manière laïque (sans référence aux aspects religieux).	1	2	3	4
39	Quand on aborde le thème de la mort, on peut parler des différentes croyances religieuses sur « l'après-mort ».	1	2	3	4
40	L'enseignant peut aborder le thème de la mort, quel que soit le contexte (multi)culturel de la classe.	1	2	3	4

Autres questions :

1. Vous est-il déjà arrivé que des élèves abordent, en classe, la question de la mort à la suite d'événements particuliers ? (OUI/NON) .....

**Si oui** pouvez-vous donner un ou plusieurs exemple(s) ?

2. Est-il déjà arrivé que vous préféreriez ne pas aborder la question de la mort à un moment où elle se posait pour vos élèves ? (OUI/NON) .....

Si oui pouvez-vous expliquer pourquoi ?

3. Pour **introduire** le thème de la mort en classe, quel support didactique utiliseriez-vous ? ( Choisissez trois items et numérotez-les de 1 à 3, le 1 étant votre premier choix).

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> un conte   | <input type="checkbox"/> un photolangage                       |
| <input type="checkbox"/> un documentaire (ex : « c'est pas sorcier ! »)         | <input type="checkbox"/> un dessin animé                       |
| <input type="checkbox"/> une question (ex : c'est quoi la mort ?)               | <input type="checkbox"/> un film                               |
| <input type="checkbox"/> un atelier philosophique (discussion entre les élèves) | <input type="checkbox"/> l'observation d'une plante            |
| <input type="checkbox"/> une fête (ex : la Toussaint et la Fête des Morts)      | <input type="checkbox"/> une image                             |
| <input type="checkbox"/> la visite d'un cimetière                               | <input type="checkbox"/> une discussion avec une personne âgée |
| <input type="checkbox"/> la rencontre avec un employé de pompes funèbres        | <input type="checkbox"/> un livre pour enfants                 |

4. Parmi les propositions ci-dessus, y en a-t-il qui vous semblent inappropriées pour aborder ce thème avec des élèves ? (OUI/NON) .....

Si oui, laquelle ou lesquelles ?

Pourquoi ?

Auriez-vous une autre idée pour l'introduire ?

5. Pour aborder ce thème en classe, préféreriez-vous : (a ou b) .....

- a. Utiliser du matériel déjà prêt et testé (manuel, séquences, valise pédagogique) ?
- b. Créer le matériel et les séquences par vous-mêmes ?

Pourquoi ?

## Annexe 2 Dépouillement du questionnaire

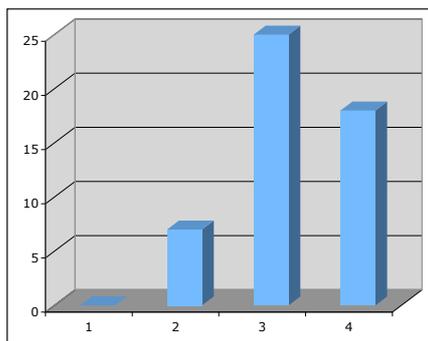
1 = pas du tout d'accord

2 = plutôt pas d'accord

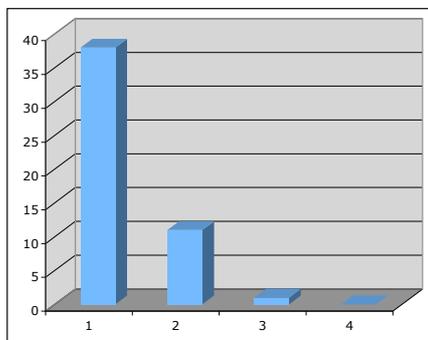
3 = plutôt d'accord

4 = tout à fait d'accord

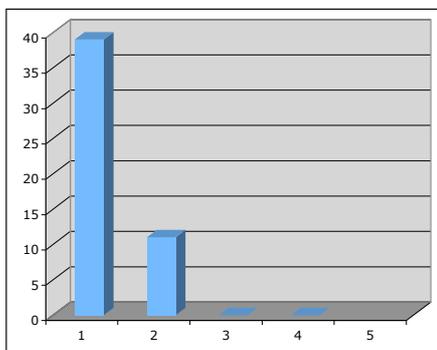
1. Il est important d'aborder en classe le thème de la mort, quel que soit l'âge des enfants.



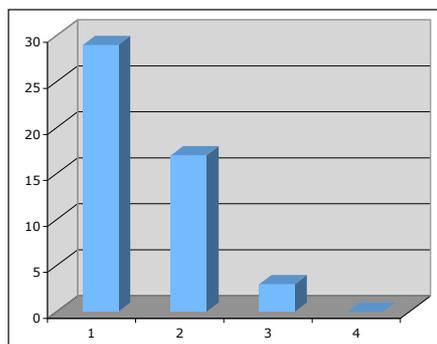
2. Les enfants ne sont pas prêts psychologiquement à aborder le problème de la mort. Il vaut mieux attendre qu'ils soient adolescents pour le faire.



3. Les enfants aiment la vie. Évoquer la mort avec eux, c'est leur donner des idées macabres.



4. Les enfants ont peur de la mort, et l'aborder en classe peut les traumatiser.



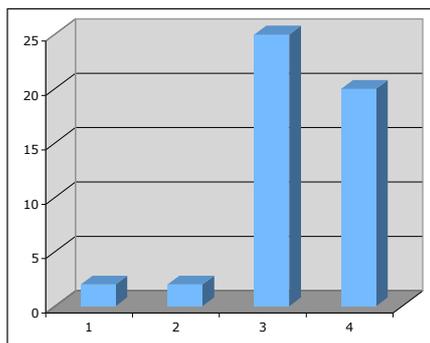
1 = pas du tout d'accord

2 = plutôt pas d'accord

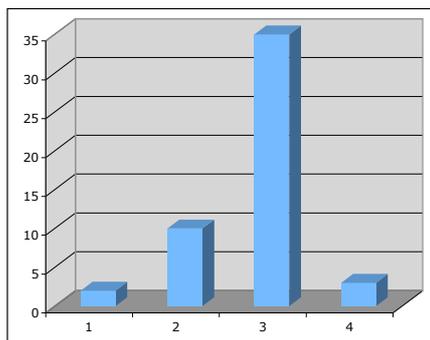
3 = plutôt d'accord

4 = tout à fait d'accord

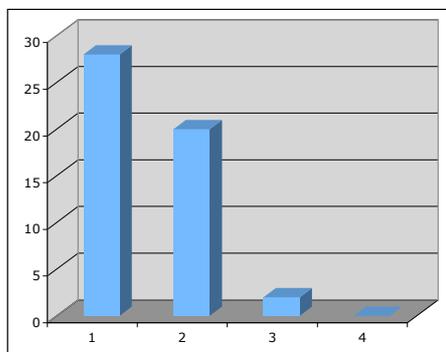
5. Les concepts de mort et de vie sont inséparables et devraient être abordés conjointement à l'école.



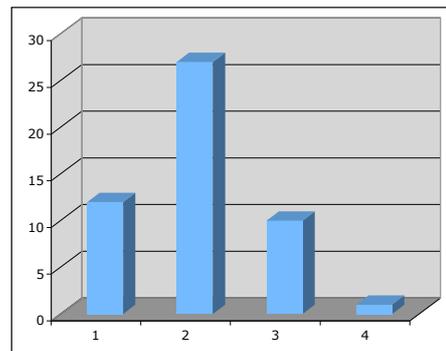
6. Préparer l'enfant à la mort est une tâche d'éducation qui revient principalement à la famille.



7. Préparer l'enfant à la mort est une tâche qui concerne le domaine religieux, et qui revient principalement aux catéchistes et aux prêtres.



8. Pour aborder le thème de la mort, en classe, il faut être une personne formée (psychiatre, psychologue, médecin, accompagnant d'endeuillés, etc.)



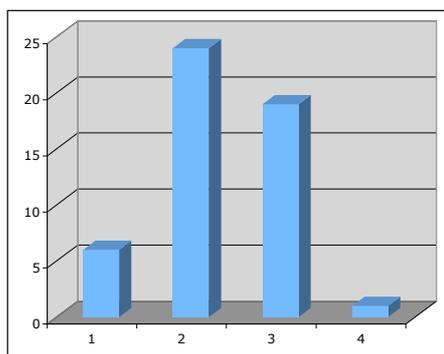
1 = pas du tout d'accord

2 = plutôt pas d'accord

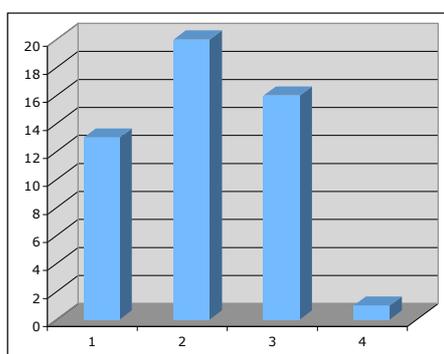
3 = plutôt d'accord

4 = tout à fait d'accord

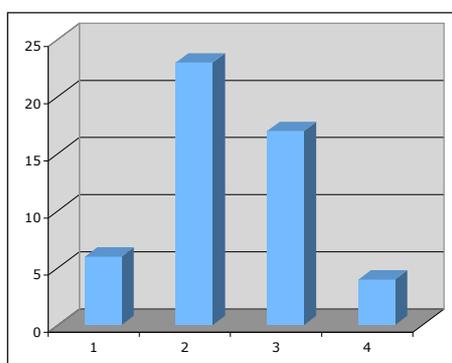
9. Les enseignants sont les plus à mêmes d'aborder le thème de la mort en général, avec les élèves.



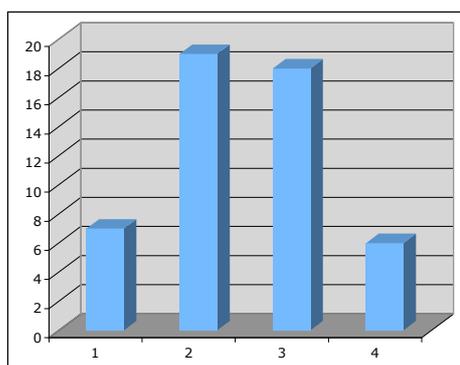
10. En classe, il faudrait parler de la mort seulement quand survient un deuil.



11. En classe, il faudrait parler de la mort seulement si un enfant pose une question concernant ce sujet.



12. En classe, il faudrait parler de la mort seulement quand le thème est présent dans une activité prévue (lecture d'un livre, sortie, CE, sciences, Pâques, etc.)



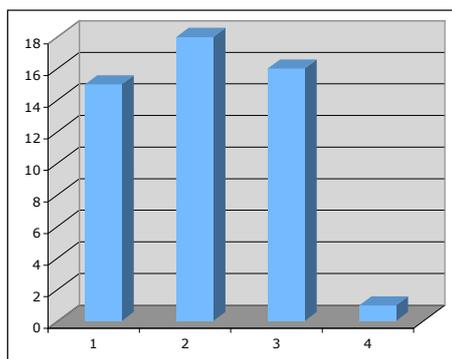
1 = pas du tout d'accord

2 = plutôt pas d'accord

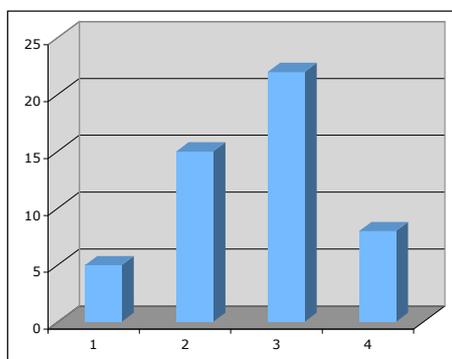
3 = plutôt d'accord

4 = tout à fait d'accord

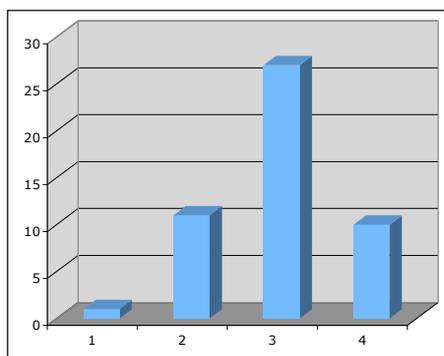
13. En classe, il faudrait parler de la mort seulement quand on parle avec les élèves des croyances et du sens de la vie.



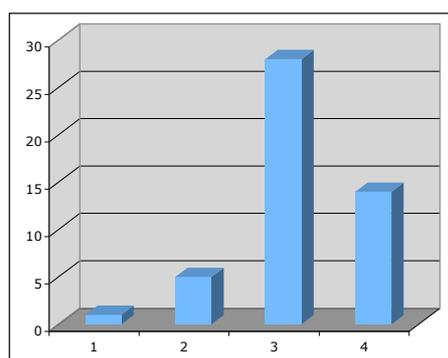
14. Il faudrait parler de la mort en classe comme on aborderait tout autre sujet



15. Il faudrait parler de la mort en classe dans un contexte serein et non dans un contexte de crise, de deuil.



16. Si on aborde le thème de la mort en classe, on prépare les élèves à mieux réagir face à de futurs contextes de crise (décès, deuil, en classe ou dans le domaine privé, ...).



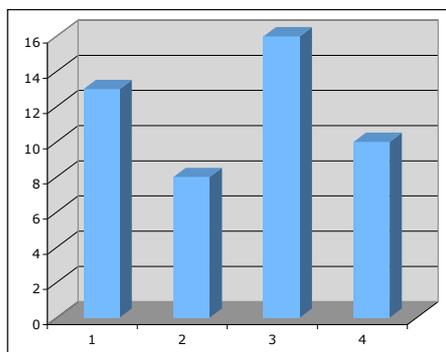
1 = pas du tout d'accord

2 = plutôt pas d'accord

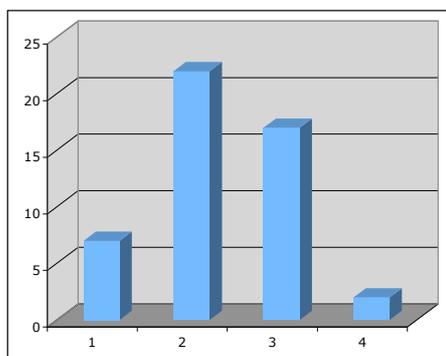
3 = plutôt d'accord

4 = tout à fait d'accord

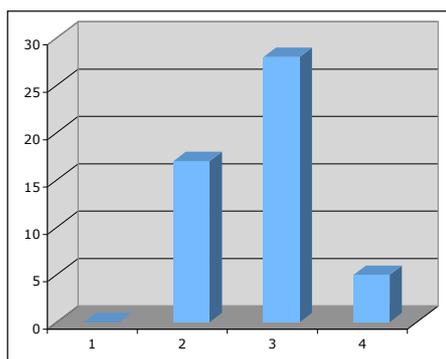
17. Dans chaque établissement scolaire, il existe des personnes-ressource formées pour faire face à un contexte de crise lié à la mort.



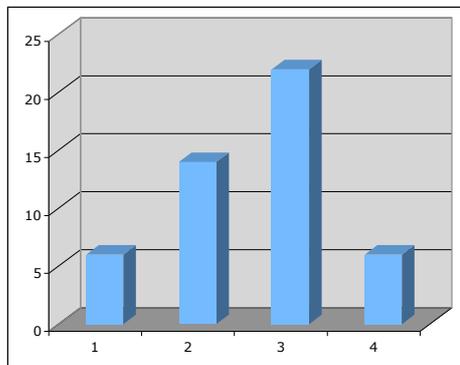
18. Dans un contexte de crise lié à la mort (décès, deuil), l'enseignant est le plus adéquat pour encadrer ses élèves et répondre aux questions.



19. Dans un contexte de crise lié à la mort (décès, deuil), le psychologue est le plus adéquat pour encadrer les élèves et répondre aux questions.



20. Dans un contexte de crise lié à la mort (décès, deuil), les enseignants devraient s'adresser à des organismes extérieurs spécialisés dans cette forme de prise en charge.



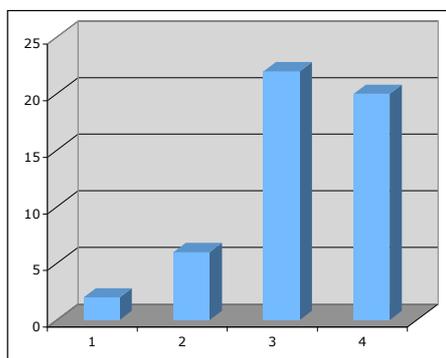
1 = pas du tout d'accord

2 = plutôt pas d'accord

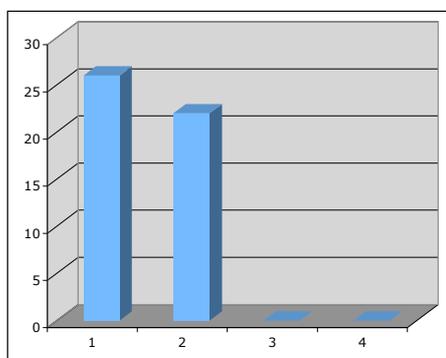
3 = plutôt d'accord

4 = tout à fait d'accord

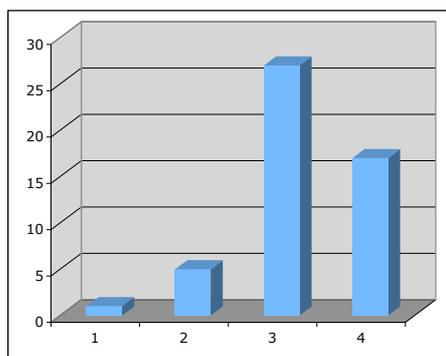
21. Tous les enseignants devraient être formés à faire face à un contexte de crise lié à la mort (décès d'un élève, d'un de ses proches ou d'un membre de l'établissement).



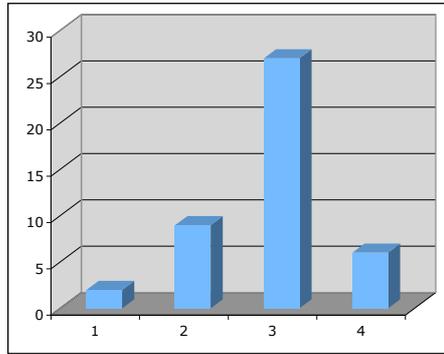
22. Les enseignants sont actuellement assez formés pour faire face à un contexte de crise lié à la mort (décès d'un élève, d'un de ses proches ou d'un membre de l'établissement).



23. Les enseignants devraient être formés au thème de la mort pendant leur formation de base à la HEP.



24. Les enseignants devraient être formés au thème de la mort en formation continue après quelques années d'expérience.



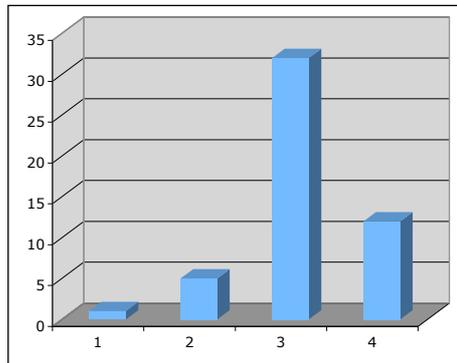
1 = pas du tout d'accord

2 = plutôt pas d'accord

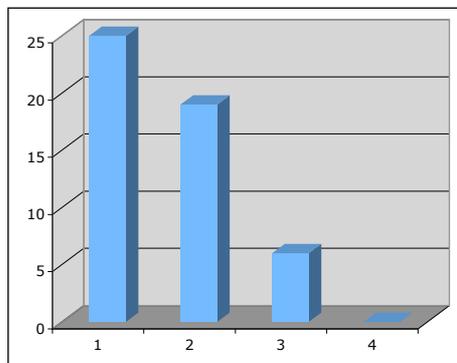
3 = plutôt d'accord

4 = Tout à fait d'accord

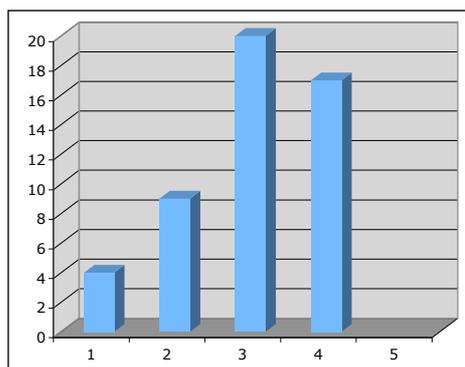
**25. Les enseignants devraient être formés au thème de la mort par des spécialistes (psychiatre, psychologue, médecin, thanatologue, etc.)**



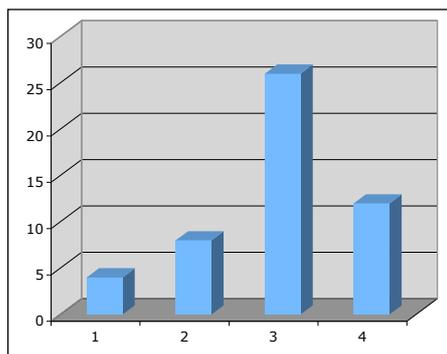
**26. Les enseignants n'ont pas besoin d'être formés spécifiquement au thème de la mort, car ils ne sont pas obligés de l'aborder en classe.**



**27. Les enseignants devraient posséder du matériel officiel pour faire face à un contexte de crise lié à la mort.**



**28. Les enseignants devraient posséder du matériel officiel pour aborder le thème de la mort en classe, dans un contexte préventif.**



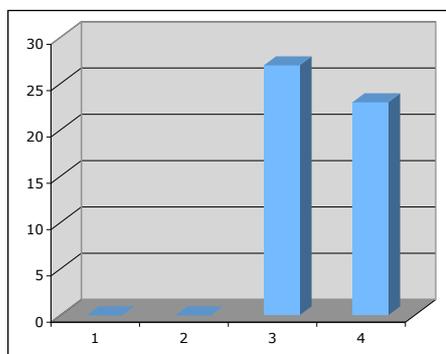
*1 = pas du tout d'accord*

*2 = plutôt pas d'accord*

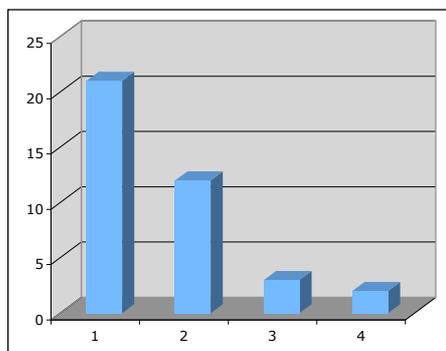
*3 = plutôt d'accord*

*4 = tout à fait d'accord*

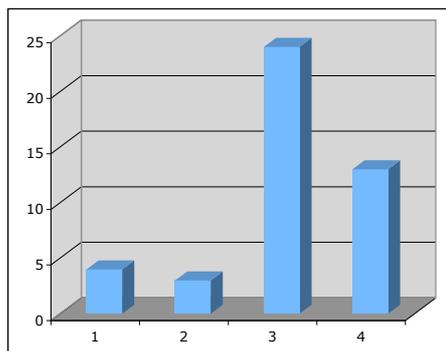
**29. Les enseignants devraient pouvoir trouver du matériel varié, pour aborder le thème de la mort, à la bibliothèque-médiathèque de la HEP.**



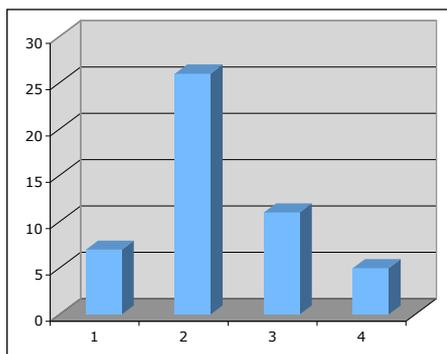
**30. Le thème de la mort est inscrit clairement dans le Plan d'Etudes Vaudois (PEV).**



**31. Le thème de la mort n'est pas inscrit clairement dans le PEV, mais peut être abordé dans diverses disciplines**



**32. Il faut avertir les parents si on souhaite aborder le thème de la mort en classe (en contexte de prévention).**



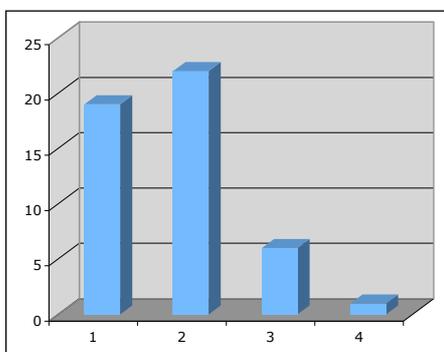
*1 = pas du tout d'accord*

*2 = plutôt pas d'accord*

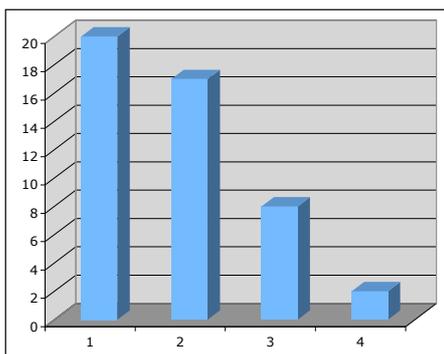
*3 = plutôt d'accord*

*4 = tout à fait d'accord*

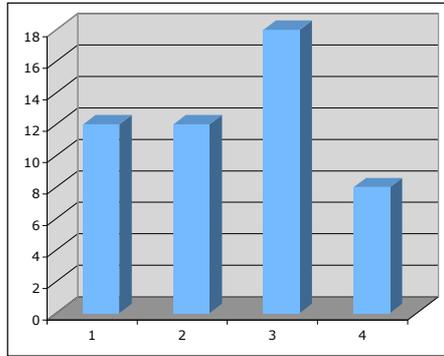
**33. Il faut obtenir l'autorisation des parents si on souhaite aborder le thème de la mort en classe (en contexte de prévention).**



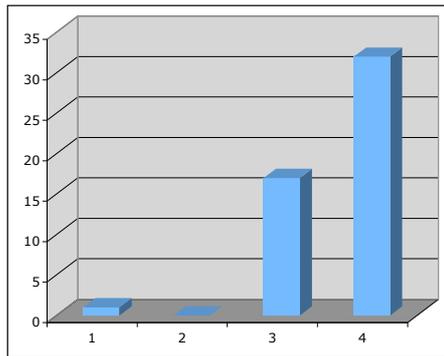
**34. Il faut avertir la direction de son établissement si on souhaite aborder le thème de la mort en classe (en contexte de prévention).**



**35. Les établissements devraient organiser une journée sur le thème de la mort et demander la participation d'intervenants extérieurs (médecin, pompes funèbres, pasteur, etc.)**

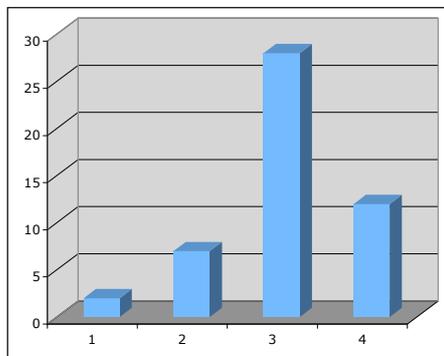


**36. Quand on aborde le thème de la mort, l'enseignant peut laisser les élèves exprimer leurs émotions, même s'ils pleurent.**

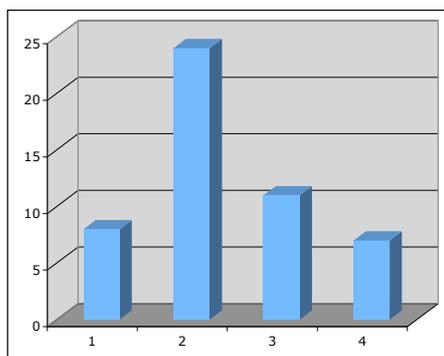


**1 = pas du tout d'accord      2 = plutôt pas d'accord**  
**3 = plutôt d'accord          4 = tout à fait d'accord**

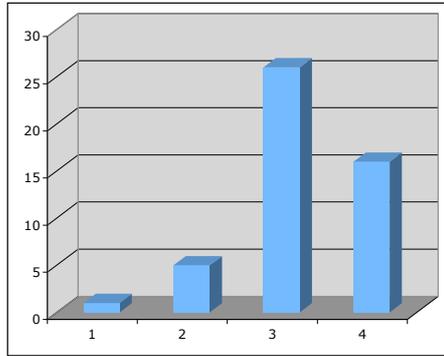
**37. Quand on aborde le thème de la mort, l'enseignant peut parler de son vécu et de sa relation à la mort.**



**38. Le thème de la mort doit être abordé uniquement de manière laïque (sans références aux aspects religieux).**



**39. Quand on aborde le thème de la mort, on peut parler des différentes croyances religieuses sur « l'après-mort ».**



**40. L'enseignant peut aborder le thème de la mort, quel que soit le contexte (multi)culturel de la classe.**

