

JE M'APPELLE CÉCILE, J'AI 24 ANS

J'ai perdu mon frère, Benjamin, il y a maintenant neuf ans. Il avait treize ans. Il s'est fait renverser par une voiture, lorsqu'il sortait du bus. Un accident bête, mais qui a bouleversé ma vie, notre vie.

Même si cela fait déjà neuf ans, je me souviens encore du téléphone que j'ai reçu de ma maman pour m'annoncer qu'il avait eu un accident. Je me souviens que c'était un mercredi, que j'étais à une journée sportive avec l'école et des paroles qu'elle m'a dites...

Les trois jours qui suivirent furent lourds, difficiles et hors du temps. Mon frère a été placé en coma artificiel. Il était en mort cérébrale...

Il était évident pour nous de donner les organes de Benjamin, il a toujours été un garçon très généreux. Lorsqu'il est sorti de la salle d'opération, mort, j'ai toute de suite dit qu'on ne pouvait pas le laisser dans cette morgue beaucoup trop glauque à mon goût. Nous avons donc accueilli Benjamin, sans vie, à la maison. Ça nous a fait du bien à tous.

J'ai décidé de reprendre l'école une semaine après l'enterrement. Mon prof ainsi que le médiateur de l'école sont venus à la maison pour que nous puissions discuter de mon retour. Le fait de les savoir présents m'a beaucoup aidée et m'a donné de la force. J'ai recommencé l'école un vendredi. J'ai pu dire aux élèves de ma classe comment je voulais qu'ils soient avec moi. Qu'ils soient attentifs à moi mais sans l'être trop non plus. Ils ont tous respecté ma demande.

Mes parents, bien sûr, ont été plus que présents. J'ai eu aussi beaucoup de soutien de la part de certains de mes amis. Inconsciemment, un tri s'est fait dans mes amitiés et connaissances. Je suis suivie par une psychologue.

Il y a deux ans, j'ai témoigné au Chuv, à la cérémonie du souvenir. Il m'a fallu du courage, mais j'y suis arrivée et cela m'a beaucoup fait avancer. J'ai voulu prendre la parole car, les années précédentes, nous avons entendu beaucoup de parents mais jamais de frère ou de sœur. J'avais besoin de laisser un message aux jeunes pour leur dire que si j'ai réussi à survivre à cette catastrophe, eux aussi pouvaient y arriver.

A la suite de ce témoignage, j'ai rencontré plusieurs filles qui ont aussi perdu un frère. Nous nous réunissons tous les deux ou trois mois pour échanger, manger, rire, pleurer. Nos rencontres sont animées par une professionnelle d'As'trame. Ces échanges me font du bien et me font encore avancer.

Aujourd'hui, j'écris ce texte... Pour moi mais aussi pour les autres. Je souhaite faire quelque chose de mon vécu. Je veux pouvoir aider, soutenir et encourager les jeunes qui sont dans ma situation. C'est pour moi le plus bel hommage que je puisse rendre à Benjamin...

Le deuil est l'affaire exclusive des vivants. Dans son projet photographique, Alain Kissling a pris un parti fort: faire le portrait de quelques enfants, adolescents et jeunes adultes pour qui, un jour, la vie s'est brisée. Confrontés à l'effraction de la mort à un âge où elle est simplement inconcevable, ils ont dû réapprendre à exister après la perte d'un frère, d'une sœur, d'un copain d'enfance. Il leur a fallu imaginer et réinvestir, pas à pas, un espace vivant dans lequel l'absence sera toujours présente... Alain Kissling leur a ouvert les portes de son studio et les a laissés prendre leur place. Les regards qu'il nous restitue disent la force infinie de l'amour et illuminent de leur grâce les êtres invisibles qui continuent de vivre en eux...

Barbara Fournier



OÙ QUE JE SOIS, BENJAMIN EST AVEC MOI.
IL N'Y A PAS UN JOUR OÙ JE NE PENSE PAS À LUI AVEC JOIE, TRISTESSE
ET SOUVENIRS.
NOUS PARTAGEONS LA MÊME PLANÈTE, C'EST MON PETIT PRINCE...

LES LIENS ÉBRANLÉS ET FRAGILISÉS

La vie de tout être humain: un parcours jalonné de pertes et de deuils	Christine Fawer Caputo	6
Deuil, métaphore de l'indicible	Roberto Barbone	10
Enfants et séparation parentale	Marie-Dominique Genoud-Champeaux	11
Jeunes en itinérance géographique: entre ruptures et adaptations	Deniz Gyger Gaspoz	12
L'adolescence: une étape de deuil	Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi et Nicolas Meylan	13

LE CHOC DE LA MORT

Un décès en classe: de l'expérience du terrain à un protocole d'annonce	Alix Noble Burnand	15
Quand la mort s'invite à l'école	Christine Fawer Caputo	16
Représentations de la mort chez l'enfant: liens avec l'anxiété générale et avec l'anxiété face à la mort	Eric Tardif et Denise Curchod-Ruedi	19
«Nous ne reverrons plus jamais Marie!»	Radhia Kadamain	21
Écouter et accompagner mes élèves endeuillés	Entretien avec Michel Deruaz	22

ACOMPAGNEMENT LORS D'ÉVÉNEMENTS GRAVES

Penser l'impensable: le suicide des enfants	Christine Fawer Caputo	24
Prévenir le suicide des jeunes: mission possible?	Sophie Lochet, Yves Dorogi et Laurent Michaud	25
Vivre malgré tout pour un peu de temps	Patricia Fahrni-Nater	26
Le retour à l'école d'un enfant atteint de cancer, une préparation minutieuse	Véronique Monachon	30
Jeux dangereux: les jeux violents, d'évanouissement et de défi	Fabienne Tosi	32
Comment parler en classe des attentats contre Charlie Hebdo?	Alain Pache et Sybille Rouiller	33

LE DEUIL À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

Adolescence, mort et numérique	Martin Julier-Costes	35
Gérer la mort sur Facebook	Entretien avec Olivier Glassey	37

VERS UNE RECONSTRUCTION

Un conte pour accompagner le deuil	Alix Noble Burnand	39
Un conte illustré à la mémoire de Lucien	Hélène Delannoy	41
Un enfant différent, des deuils en perspective: l'expérience mise en mots accompagne	Geneviève Tschopp	42
Lorsque s'envole le rêve de l'école: vivre avec une myopathie, en Albanie	Anne Rodi	44
«Nous avons perdu une collègue!»	Entretien avec Valérie Renevey, Véronique Auteri, Régina Aeschlimann et Isabelle Comelli	47
Accompagner à l'école les jeunes qui vivent la maladie grave ou la mort d'un proche	Josée Masson	48
Le parcours de <i>reliance</i> , chemin de vie pour les enfants en deuil	Marie-Dominique Genoud-Champeaux	51

FORUM

LES LIVRES ONT LA COTE

Parler de la mort à l'école	Henriette Cochard et Paola Moro	53
-----------------------------	---------------------------------	----

ACTUALITÉS HEP

Un ouvrage consacré à l'image pour enrichir les pratiques enseignantes	Philippe Hertig, Nicole Durisch Gauthier et Sophie Marchand Reymond	54
Cahiers d'écoliers: ouvrez-les et écoutez-les parler	Barbara Fournier	56
Pour une école égalitaire, journée de formation du jeudi 18 février 2016, HEP Vaud	Muriel Guyaz	58
Un ouvrage sur le deuil à l'école	Christine Fawer Caputo	
Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes	Denise Curchod-Ruedi et Pierre-André Doudin	
Le Musée de l'immigration ouvert aux écoles et aux étudiants	Régine Clottu	

LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS

Maison-école: un projet pour préparer et faciliter l'entrée à l'école	Alain Chaubert	59
---	----------------	----

DES SIÈCLES DE DÉBAT

Des expositions, vitrines universelles pour l'école!	Yvonne Cook et Sylviane Tinembart	61
--	-----------------------------------	----

AUTRES REGARDS

Ces ados dans la société de la performance	Jocelyn Lachance	63
Le WWF tisse des liens avec l'école	Entretien avec Ariane Derron	65
Vers une rédaction épïcène	Muriel Guyaz au nom de la commission consultative de l'égalité	66

IMPRESSUM

VIVRE APRÈS LA PERTE OU LE DEUIL

RÉGINE CLOTTU, RÉDACTRICE RESPONSABLE



LA NUIT N'EST JAMAIS COMPLÈTE
IL Y A TOUJOURS,
PUISQUE JE LE DIS
PUISQUE JE L'AFFIRME
AU BOUT DU CHAGRIN
UNE FENÊTRE OUVERTE

Paul Eluard

Ces quelques vers d'un beau poème de Paul Eluard insistent sur l'espoir après un grand chagrin. *Prismes*, dans ce nouveau numéro, porte son attention sur l'inéluctabilité de la mort et le temps de deuil qui lui succède, mais aussi sur des situations de pertes comme un divorce ou la naissance d'un enfant différent, qui peuvent conduire à des processus de deuil proches de celui qui survient à la disparition d'un être aimé. La finalité est de retrouver le goût de vivre, de donner un sens aux événements et d'arriver à «une fenêtre ouverte».

Christine Fawer Caputo, experte pour le dossier thématique de ce numéro, mentionne les étapes qui jalonnent le deuil et conduisent très souvent à un apaisement et à une motivation renouvelée pour la vie. Toutefois, ce processus, complexe, peut être long, et le passage par la phase de dépression peut donner l'impression que le deuil n'en finit pas.

Dans le milieu scolaire, des situations de deuil touchent des enseignantes et des enseignants, des élèves, des directions, des établissements scolaires entiers, fragilisent le contexte de l'école et les personnes qui la composent. Des enfants ou des jeunes perdent un frère, une sœur, un parent proche, une ou un camarade. Faut-il parler de ces deuils à l'école? Si oui, comment trouver des paroles suffisamment respectueuses et sensibles? A quelles ritualisations faudrait-il penser pour ponctuer les processus de deuil?

Plusieurs témoignages d'enseignantes et d'enseignants jalonnent ce numéro. Perdre une ou un de ses élèves est très déstabilisant, non seulement en tant que personne qui affronte la rupture d'une relation pédagogique, mais aussi en raison du basculement de rôle. L'enseignante ou l'enseignant ne s'occupe plus seulement de la transmission de savoirs, mais devient une personne ressource disponible, qui écoute, encourage, accompagne ses autres élèves touchés par le deuil. Il importe alors de prendre en compte leur développement ainsi que leurs capacités à comprendre et à construire du sens. De plus, les outils numériques et internet prennent une place importante pour les jeunes lorsqu'un des leurs décède. Ce nouveau rôle inattendu peut devenir très fatigant, voire épuisant. Ce numéro porte son attention également sur des événements graves comme les attentats récents contre *Charlie Hebdo*. Est-il pertinent ou non d'en parler dans le cadre scolaire? Un article se fait le relais d'une table ronde qui a eu lieu à la HEP peu de temps après ces événements. A mentionner aussi le suicide des jeunes (de plus en plus jeunes!) et les effroyables jeux dangereux – phénomène présent à large échelle et touchant toutes

les couches sociales – auxquels des groupes d'enfants peuvent s'adonner dans les interstices de la surveillance des adultes et sous l'influence de leurs pairs. Seule une prévention offensive et une information la plus large possible peuvent éviter la mort inutile de nombreux enfants et adolescents.

Heureusement, l'environnement ne se montre pas inactif. De nombreuses démarches tentent de soulager la souffrance des personnes touchées en proposant par exemple des contes ou des ateliers d'écriture. Différents protocoles sont bien implantés dans le milieu scolaire. Des équipes sont prêtes à réagir très vite aussi bien en cas d'incident critique qu'en cas de décès d'une personne. Des spécialistes interviennent pour apaiser, écouter, structurer des rituels de deuil. De «cellules de crise», comme on les nomme communément, apparaît également le terme de «cellule d'accompagnement». Ainsi, le but est d'aider la communauté d'un établissement scolaire à retrouver son équilibre le plus rapidement possible.

Comme des «fenêtres ouvertes» sur la vie après le deuil, ce numéro est jalonné de portraits de jeunes qui ont vécu la perte d'un proche et qui posent en souvenir de la personne disparue. Ce faisant, le regard se porte sur ceux qui restent après un tel tsunami, ainsi que sur la mémoire à élaborer pour accomplir le travail de deuil.

Pour terminer cet éditorial, permettez-moi de vous informer qu'après plus de dix ans d'engagement pour la fondation et le développement de cette revue, j'ai décidé de passer la main et de céder ma fonction de rédactrice responsable. C'est le cas également d'Alain Chaubert qui, dès le numéro 15, a apporté ses qualités d'écriture et ouvert son ample réseau de contacts. Je souhaite vivement à *Prismes* un avenir rempli de réflexions pédagogiques et d'échanges entre formation et terrain de l'enseignement et à nos lectrices et lecteurs de tous horizons de nombreux articles passionnants et approfondis. Mais pour l'heure, je souhaite à chacune et chacun une excellente découverte de ce vingt-et-unième numéro.

LA VIE DE TOUT ÊTRE HUMAIN : UN PARCOURS JALONNÉ DE PERTES ET DE DEUILS

CHRISTINE FAWER CAPUTO

Au cours de sa vie, l'être humain subit de nombreuses pertes, pas toujours liées à la mort, mais qui l'entraînent sur le chemin du deuil. Une voie sinueuse que chacun vit à sa manière, mais qui laisse pourtant apparaître un fil rouge : des étapes de ce processus douloureux, largement partagées par les personnes endeuillées. Si parfois, à la fin du périple, le sens des épreuves traversées se révèle, il reste utile de garder à l'esprit, comme le note Christian Bobin, que la vie sait toujours comment poursuivre.

Quand on évoque les mots *perte* et *deuil*, on pense souvent à la mort qui est assurément une des plus grandes pertes possible, et qui de plus est irréversible. Mais la vie de chaque individu est aussi jalonnée d'autres petites et grandes pertes qui entraînent parfois un processus de deuil.

Vivre, c'est perdre

Dès l'enfance, l'être humain est amené à se construire et à se socialiser en expérimentant et en intégrant l'apprentissage de la perte, la première étant certainement l'expulsion du ventre maternel. Très tôt, le jeune enfant doit apprendre à s'éloigner progressivement de sa mère en fonction du développement de son autonomie et en interagissant avec son milieu. Si les initiatives qu'il prend augmentent son indépendance, il découvre également diverses limites et contraintes qui l'empêchent de faire tout ce qu'il aimerait ou ce qu'il voit faire chez ses aînés et l'obligent à des renoncements parfois frustrants. A la perte de l'unicité d'avec sa mère vient s'ajouter celle de l'illusion de la posséder totalement, puisqu'il doit la partager avec sa fratrie (Viorst, 1986).

Vient ensuite l'adolescence qui se révèle être une étape de vie où les changements sont nombreux

et les pertes multiples : qu'on pense d'abord aux modifications importantes (physique, hormonale, morale, émotive, intellectuelle, etc.) et parfois perturbantes que le jeune subit, sans compter sa recherche d'identité psychosociale qui peut s'avérer mouvementée et qui l'amène à renoncer définitivement et consciemment à l'enfance. C'est aussi une phase de l'existence où l'amitié prend une place prépondérante et où l'on découvre l'émoi des premières amours, si bien qu'une rupture amicale ou amoureuse peut engendrer un sentiment profond de trahison, une perte de certains idéaux, une remise en question des valeurs et une altération de la confiance en soi, quelquefois si insupportables que l'adolescent préfère quitter la vie.

«L'adolescence se révèle être une étape de vie où les changements sont nombreux et les pertes multiples.»

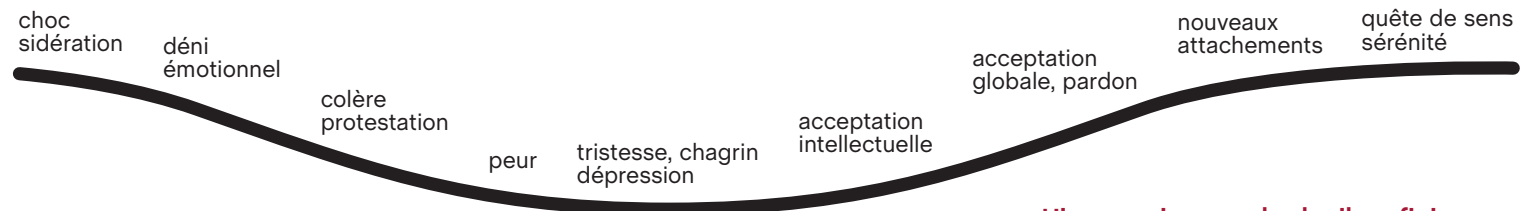
Plus tard, jeune adulte, l'individu est amené à quitter le foyer familial pour voler de ses propres ailes. Si cette étape est souvent vécue dans l'enthousiasme, car gage d'autonomie, elle s'accompagne également de nouvelles responsabilités apparentées à une forme de perte : l'accès au premier emploi, la gestion d'un budget, le désir d'établir une relation intime, solide et pérenne peuvent comporter des risques, voire des échecs, et induire le sentiment d'abandonner plus ou moins volontairement quelques rêves, l'insouciance et certaines illusions spécifiques de la jeunesse.

Des événements «normaux», mais parfois douloureux

Des événements «normaux», mais parfois douloureux

A son tour, la maturité peut apporter à l'adulte un nouveau lot de pertes : le départ de la maison des enfants devenus grands, un divorce, un licenciement parfois inattendu ou un départ à la retraite – souvent ressentis comme une mort sociale (Bacqué, 2007) –, une altération de l'apparence physique ou des problèmes de santé. Ces événements «normaux» balisent l'existence, mais peuvent aussi se révéler douloureux, car ils soulignent l'inéluctable passage du temps et font réaliser qu'il n'y a pas de retour en arrière possible. Enfin, quand arrive la vieillesse et qu'il aborde la dernière partie de son existence, l'être humain tire généralement un bilan de sa vie, souvent avec un sentiment de satisfaction envers les tâches accomplies et les objectifs atteints même s'il y a eu des erreurs, des échecs ou de mauvais moments. Pourtant diverses dernières pertes peuvent encore survenir, à commencer par une forte diminution de son autonomie physique ou mentale qui l'oblige fréquemment à vendre ses biens et à quitter sa résidence pour une maison de retraite. C'est aussi une période de la vie où l'on peut assister à la mort d'amis proches, au décès de son conjoint ou même de ses enfants ; autant de pertes difficiles qui rappellent également quel est le bout du chemin...

Le parcours de tout humain est donc composé de



petits et grands changements, de liens qui se créent ou disparaissent, mais c'est «en perdant» régulièrement que l'enfant, puis l'adolescent et enfin l'adulte peuvent faire des choix et avancer dans leur vie. Comme le dit Lethierry (2005), la vie, en un sens, n'est qu'un long travail de deuil.

Le processus de deuil lors d'une grande perte

Si, comme nous venons de le voir, au cours des âges de la vie, certaines pertes sont inévitables, voire attendues (perte des dents, des cheveux, de la vue, ou arrivée de la ménopause/andropause), il existe de grandes pertes – souvent d'ordre affectif – dont la survenue entraîne fréquemment une forme de chaos qui déstabilise profondément la personne, engendrant parfois un stress émotionnel et une désorganisation considérables et l'amenant à faire un travail de deuil pour se reconstruire. En effet, il ne peut y avoir deuil que s'il y a un attachement – à une personne, à une relation, à une situation, à un travail, etc. – fondé sur la création de liens qui vont s'intensifier au cours des mois et des années et qui, par nature, sont appelés à se terminer, que ce soit par une séparation, un éloignement ou la mort.

«Comme le dit Lethierry (2005), la vie, en un sens, n'est qu'un long travail de deuil.»

Ces expériences douloureuses ne sont pas vécues pareillement d'une personne à l'autre et tous les deuils ne sont pas identiques, puisque «les lois éternelles des proportions font que la perte d'une poupée pour un enfant et la perte de sa couronne pour un roi sont des événements de même importance» (Mark Twain). Notre propos, ici, n'est donc pas de modéliser un processus propre à chaque individu, mais d'esquisser quelques étapes qui font consensus chez beaucoup d'auteurs, afin de mieux appréhender ce qu'un endeuillé peut être amené à traverser.

Après le choc, le déni cognitif

A l'annonce de la nouvelle de la perte (comme la fin d'une relation intime – séparation ou divorce non souhaités –, la rupture d'une longue amitié, un déménagement non envisagé, un licenciement immédiat, la découverte d'une maladie grave ou une mort inattendue), la personne ressent un choc dont l'intensité sera liée à l'imprévisibilité de l'événement, et qui se reconnaît à diverses manifestations : on est comme tétanisé ou on peut ressentir une sensation de froid et même être pris d'un rire incontrôlable.

Après l'effet paralysant du choc se met généralement en place, sur le plan psychologique, un processus de *déni* cognitif, qui protège l'endeuillé d'un envahissement émotionnel trop intense et se manifeste par la négation de la réalité de la perte (Héty, 1989).

On peut faire une analogie entre cette phase et les blessés physiques graves (par exemple amputés d'un membre) : l'impact du traumatisme ne permet pas de ressentir la douleur immédiatement, et ce n'est que graduellement que la sensibilité revient. Le déni peut donc s'apparenter à une forme d'anesthésie émotionnelle qui permet de prendre les choses en main et de parer au plus urgent : organiser les rites funéraires, le déménagement en cas de rupture ou encore la logistique nécessaire en vue d'une hospitalisation ou d'un traitement invasif.

Progressivement, les émotions vont revenir, et c'est la colère (ou protestation) qui risque de se manifester en premier, induite souvent par un sentiment d'abandon, de manque et de solitude. Il arrive parfois que la personne ayant subi la perte cherche un bouc émissaire et dirige sa colère contre le responsable du décès, contre le défunt lui-même, contre le chef qui a licencié, contre le conjoint qui est parti ou le médecin qui annoncé la mauvaise nouvelle, etc. Elle peut aussi éprouver une peur ponctuelle, voire une angoisse et un sentiment d'incapacité à affronter la situation, car son monde vient brusquement de se modifier².

L'impression que le deuil ne finira jamais

S'ensuit une période plus ou moins longue appelée *dépression* (Hanus, 1994) – mais qui n'a rien à voir avec la maladie psychique – qui se caractérise par une réaction émotionnelle intense et profonde de tristesse, de chagrin, de désolation et d'impuissance, avec l'impression que le deuil ne finira jamais. Elle peut s'exprimer aussi à travers un sentiment de culpabilité vis-à-vis de la personne ou de la situation disparues, par des reproches adressés à soi-même ou des regrets. Cette étape est décisive, quoique difficile à supporter tant pour la personne que pour l'entourage. Pourtant, il s'agit de la vivre «jusqu'au bout», pour que la perte soit réellement intégrée et pour que la disparition (de la personne ou de la situation) soit acceptée, et que la remontée vers la vie puisse se faire.

«Progressivement, les émotions vont revenir et c'est la colère (ou protestation) qui risque de se manifester en premier.»

C'est durant cette étape que la personne endeuillée a le plus besoin de soutien, de l'affection de ses proches (parents, amis, entourage) capables de comprendre toute la complexité de ce qu'elle vit et si possible d'offrir une écoute bienveillante³. C'est important aussi qu'elle prenne soin de sa santé, car le stress provoqué par le deuil peut engendrer des complications, et qu'elle suspende la prise de décisions importantes (déménagement, changement d'emploi, remariage, adoption, etc.), car cette période n'est pas le moment idéal pour modifier brusquement son mode de vie (Régner, 2011).

Une fois les différentes émotions exprimées, la prise de conscience de la perte s'effectuera d'une manière progressive, car l'organisme met du temps pour absorber tout l'impact de la mauvaise nouvelle, l'objectif étant de donner un répit afin

que la personne puisse construire ses ressources pour faire face à l'événement⁴. S'installent d'abord une acceptation intellectuelle où l'endeuillé réalise que ce qui s'est passé est inéluctable, puis une acceptation globale au moment où la perte est complètement intériorisée. «L'acceptation n'est pas une démission, mais une progression, le franchissement d'un seuil nouveau et totalement inconnu.»⁵ C'est la personne et non plus l'objet de son deuil qui prime. C'est aussi une phase possible de pardon : se pardonner à soi-même d'abord de ne pas avoir pu empêcher la perte ou aux auteurs de la perte, sans forcément entrer en relation avec eux ou se réconcilier.

Le «cadeau caché»

On identifie la *terminaison* ou la fin du deuil⁶ quand des désirs de renouveau sont acceptés consciemment et même recherchés et que la personne est à nouveau disponible pour de nouveaux attachements ou de nouveaux projets. Une fois le processus de deuil achevé, la perte peut parfois prendre sens : appelé aussi le «cadeau caché»⁷, c'est le fait de prendre conscience de tout ce qu'on a reçu de la relation avec la personne disparue ou les «bénéfices secondaires» que la perte ou la maladie a apportés. Ainsi, certains parents, révoltés par la mort injuste de leur enfant (meurtre, enlèvement, maladie, etc.), fondent des associations ou tentent de faire changer les lois. Perpétuer la mémoire de leur enfant, par leur engagement missionnaire, donne ainsi un sens à la perte subie. Qu'on se souvienne également de l'acteur Christopher Reeve, Superman à l'écran dans les années 1990, et qui se retrouva tétraplégique suite à une mauvaise chute de cheval. Après avoir accepté l'irréversible perte de sa mobilité, il créa une fondation avec son épouse et passa le reste de sa vie à utiliser sa notoriété pour se battre afin d'améliorer les conditions de vie des personnes paralysées.

«Il peut arriver que certains deuils soient plus difficiles à réaliser, car liés à une «honte sociale.»

Il peut arriver que certains deuils soient plus difficiles à réaliser, car liés à une «honte sociale», ce qui peut restreindre l'expression des émotions ou

le soutien reçu : par exemple si le proche décédé est un meurtrier ou s'il s'est suicidé, car c'est un sujet toujours tabou dans certaines cultures, religions ou familles. Ou le décès en lien avec certaines maladies, comme le sida, qui sont encore entourées de préjugés.

Au-delà du deuil, la vie continue

Pour conclure, rappelons que «vivre, c'est perdre, puisque les attentes, les désirs et l'attachement ne sauraient jamais être satisfaits de manière permanente»⁸, mais même si le deuil se révèle long, difficile et douloureux, comme son étymologie⁹ l'indique, gardons toujours en tête les mots du philosophe Bobin (1991) : «Quand nous ne savons plus faire un seul pas, la vie, elle, sait comment poursuivre. Là où nous désespérons de toute issue, elle en propose des dizaines. Il suffit de garder confiance. Il suffit d'aller jusqu'à ce point en nous, si tenu que le désespoir ne peut s'en saisir, comme il fait du reste.»

Christine Fawer Caputo est professeure formatrice spécialisée en didactique d'éthique et cultures religieuses/histoire et sciences des religions, en philosophie pour les enfants et dans l'accompagnement du deuil à l'école.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Les différentes étapes dans le travail de deuil, décrites dans la suite de l'article, ne doivent pas être comprises comme étant des étapes obligatoires par lesquelles tous les endeuillés doivent passer. Certains ne les feront pas toutes, comme il peut y avoir des retours en arrière, ou des blocages à d'autres moments. D'ailleurs, une étude récente (Bonanno, 2011) remet en question ce modèle traditionnel inspiré des travaux de Kübler-Ross (travaux qui portaient surtout sur la fin de vie) et met l'accent sur la résilience propre à l'être humain qui lui permet de vivre une grande perte, sans avoir besoin d'aide particulière pour la surmonter naturellement.
- 2 Ancelin Schutzenberger, 2007.
- 3 Poletti & Dobbs, 2003.
- 4 Monbourquette, 2010.
- 5 Ancelin Schutzenberger, 2007, p. 103.
- 6 Bacqué & Hanus, 2000.
- 7 Ancelin Schutzenberger, 2007.
- 8 Comte-Sponville, 1992.
- 9 Deuil vient du latin *dolere* qui signifie *souffrir*.



J'AIMERAIS AVOIR, UN JOUR, LA MÊME FORCE
ET LA MÊME JOIE DE VIVRE
QUE MA MAMAN A TOUJOURS EUES.

DEUIL, MÉTAPHORE DE L'INDICIBLE

ROBERTO BARBONE

A propos du mot *deuil*, Roberto Barbone propose un voyage étymologique dans les langues anciennes et modernes. Ir-réversibilité, acceptation par obligation, mais aussi résilience et horizons nouveaux!

DEUIL : UNE SOUFFRANCE MORALE À L'IMAGE D'UNE DOULEUR PHYSIQUE. L'ESSENTIEL EST DIT

Le français exprime ce sentiment de déchirement intérieur qu'éprouvent les êtres humains lors d'un deuil par le mot qui rappelle la douleur d'une laceration de la chair. *Deuil* provient, selon les sources, du bas latin *dolus* ou *dolium*, pl. *dolia*, hérités du latin classique *dolor*, la douleur, du verbe *dolere*, concrètement *faire mal* dans la chair et au sens figuré, être affligé, parent supposé d'un verbe *dolare*, frapper à la *dolabre*, mi-hache mi-pioche servant à arracher et façonner. Généralement, le deuil est ressenti à la mort d'un être aimé. La prise de conscience de l'irréversibilité de cette étape extrême de la vie, qui ouvre sur le sacré ou le néant, n'a souvent pour effet que de raviver la douleur de la blessure morale. A la cruauté de la meurtrissure s'ajoute l'offense de l'impuissance.

Quand on ne prend plus soin de soi, nécessité du soutien social

Le latin fleurit son discours en diversifiant les images qui décrivent les signes extérieurs du deuil. *Sordes* désigne les vêtements de deuil; *sordidatus*, dérivé de *sordidus*, qui donnera l'infâme *sordide* en français, signifie plus simplement *en tenue négligée de deuil*. *Squalor*, état rugueux, hérissé, que d'aucuns mettent en lien avec *squama*, l'écaille (des reptiles), rattaché à *squalere*, porter des vêtements sombres de deuil, et à *squalidus*, malpropre, négligé, peint en détails suggestifs le laisser-aller vestimentaire et moral: le poids du chagrin devient si lourd à porter qu'on ne prend plus soin de soi. De là la nécessité du soutien social et de l'expression des *condoléances*, par le latin, ou de la *sympathie*, par le grec, pour signifier à la personne endeuillée qu'on en partage la douleur, mieux, qu'on souffre avec elle, comme les cordes d'un instrument de musique vibrent par sympathie avec celle qui donne

le ton: c'est l'empathie humaine qui console. *Lugubria* désigne également les vêtements de deuil, mais sans connotation de négligence, car c'est le verbe *lugere*, pleurer, qui en est l'image originelle, *luctus* marquant le temps du deuil. La tournure *in luctu* et *squalore* décrit la douleur morale et l'apparence vestimentaire qui en est l'expression. Enfin *maestitia* évoque l'abattement, alors que *tristitia* traduit l'idée de circonstances malheureuses; si *tristis* signifie également chagriné, Cicéron s'avère désabusé dans son expression *judex tristis* et *integer* pour qualifier un juge austère et intègre.

La personne qui souffre n'a pas de prise sur la cause de sa douleur

La construction grammaticale latine reflète encore la sensibilité des Romains aux aspects concrets de la vie: l'expression *doleo ab oculis*, je souffre des yeux, utilise le verbe à la forme active précisant la personne qui souffre et l'origine de sa souffrance physique, alors que l'expression *hoc mihi dolet*, que l'on traduit par je souffre, mais qui signifie littéralement ça me fait mal, vaut tournure impersonnelle, comme pour traduire l'idée que la personne qui souffre n'a pas de prise sur la cause de sa douleur, ça fait souffrir, ça fait mal en moi! Ne reste parfois que le cri, le soupir ou le silence pour le dire. L'allemand es *tut mir leid* en paraîtrait une réminiscence, comme l'italien *mi duole* pour je regrette; toutefois *leid* ne s'apparente pas à l'idée de souffrance malgré la ressemblance avec *leiden*, mais à celle plus générale de contrariété: es *tut mir weh* est le véritable correspondant.

Le latin cible même la partie du corps qui ressent le plus intensément la douleur de la perte: *cordolium*, la douleur au cœur, pis, le crève-cœur, on ne peut mieux dire, au cœur ayant été de tout temps

attribué le siège des émotions et des sentiments les plus intenses. L'allusion à la souffrance, ressource de l'art oratoire? *Oratio, quae dolores habet*, une plaidoirie empreinte de pathos, selon Cicéron, qui en fait un usage opportun: *detrahere actionis dolorem*, soit enlever le pathétique de la plaidoirie, témoigne de son sens de la juste mesure.

L'étape de la lente récupération

Le travail du deuil annonce le retour à l'action après le découragement et la lassitude. L'étape de la lente récupération et de la résignation, cette acceptation par obligation. Mais au prix d'un travail ou d'une transformation d'énergie en un effet: la résilience, qui donne un nouvel élan vital à quiconque a traversé l'épreuve du deuil. Reste la cicatrice intérieure, mémoire de l'expérience vécue, *cui dolet, meminit*, qui souffre se souvient, disait encore Cicéron.

S'aventurer vers de nouveaux horizons

Relevons au passage que l'italien utilise pour le style épistolaire élevé les termes *squallore*, *messtizia*, *lutto*, *cordoglio*, Dante encore *doglia*. Le français a gardé l'essentiel. En effet, le terme *deuil* s'applique à des situations où il faut se défaire d'habitudes pour en acquérir d'autres, quitter un cadre et un rythme de vie pour s'adapter à un nouvel environnement. Une métaphore. On parlera du deuil de l'enfance ou de l'adolescence, d'une situation scolaire, sociale ou professionnelle, d'un lien amical ou conjugal, bref, lorsqu'on doit sortir d'une chrysalide protectrice ou abandonner des repères rassurants pour s'aventurer vers de nouveaux horizons, avec les incertitudes et angoisses qui peuvent s'y trouver. Mais aussi les surprises au coin de la rue et les joies et enthousiasmes au gré des rencontres. Un antonyme de *deuil* est d'ailleurs l'allégresse, cette saine disposition de l'esprit pour jouir pleinement de la vie.

Roberto Barbone est enseignant au Gymnase de Chamblandes, en littérature et musique.

Bibliographie complète sur www.hepl.ch/prismes

ENFANTS ET SÉPARATION PARENTALE

MARIE-DOMINIQUE GENOUD-CHAMPEAUX

Voir sa famille se briser n'est jamais banal pour un enfant et peut mener à de grandes souffrances. La plupart des enfants vont surmonter cette épreuve, mais l'intensité du conflit conjugal, le discours des parents, la manière dont la séparation leur est dite, la place qui leur est donnée influencent leur capacité de s'adapter à leur nouvelle réalité de vie.

L'équipe d'As'trame¹ a relevé cinq des difficultés² manifestées par les enfants qu'elle accompagne. Bien sûr, tous ne les vivent pas de la même façon et les points cités ici ne sont pas les seuls soucis qu'ils peuvent rencontrer, mais ils constituent un début de réflexion sur ce qu'ils peuvent vivre.

L'enfant submergé par ses émotions

Face à une séparation qu'il ne comprend pas ni ne peut encore admettre, l'enfant ressent, plus ou moins intensément, tout un panel d'émotions parfois contradictoires: colère, tristesse, peur, soulagement, culpabilité et bien d'autres. Bien qu'elles soient naturelles dans la situation qu'il affronte, il les éprouve de manière un peu chaotique et ne sait pas quoi en faire, se sentant juste *mal*.

Pour l'aider, il faut lui permettre d'identifier ce qu'il ressent, de le normaliser et lui donner un espace sécurisé pour exprimer ses sentiments. Nommer ses émotions, les dessiner, en situer la sensation dans son corps est d'une grande aide pour l'enfant: c'est lui permettre de se repérer dans ce qu'il vit et lui apprendre que ses émotions sont une information à son propos.

L'enfant qui perd ses repères

Quand ses parents se séparent, l'enfant ne les voit plus qu'alternativement, il est confronté à des changements inédits. L'organisation de la semaine, si elle est floue ou compliquée, peut devenir un défi pour lui! Les grands se promènent avec «un

agenda dans la tête»³ et les petits, pas à l'aise avec la notion du temps et de l'espace, ne savent pas où ils vont dormir si on ne leur donne pas des points de repère adaptés.

«Nommer ses émotions, les dessiner, en situer la sensation dans son corps est d'une grande aide pour l'enfant.»

Pour l'aider, il faut donner à l'enfant des repères clairs, plus encore en cas de garde partagée. Une organisation simple et des jalons concrets sont sécurisants pour lui. Il est aussi important d'accepter qu'il mette du temps à s'adapter à sa nouvelle situation familiale.

L'enfant qui console ses parents

Quand un enfant voit ses parents se plaindre, se lamenter, s'invectiver, il est désécurisé et se sent très seul, délaissé. Alors, il va tenter d'aider et de protéger ses parents pour être sûr qu'ils ne l'oublient pas. Il peut ainsi devenir le consolateur de l'un d'entre eux ou des deux, par exemple en se montrant joyeux ou serviable, plus que nécessaire. Pour l'aider, il est important de faire clairement la différence entre le rôle des adultes et celui des enfants. Si l'enfant prend trop souvent un rôle d'adulte, il faut le remettre, gentiment et en le remerciant, à sa place d'enfant.

L'enfant pris dans un conflit de loyauté

Il est fréquent que les enfants aient du mal à passer de chez l'un à chez l'autre parent, plus encore si ces derniers sont en conflit ouvert. En allant chez l'un, il peut penser faire souffrir l'autre, et vice versa. Alors, restant préoccupé par le parent absent, il ne pourra pas être bien chez son autre parent.

Pour l'aider, ses parents devraient pouvoir lui dire qu'il a le droit de voir ses deux parents et qu'ils sont heureux qu'il puisse passer du temps avec chacun. Lui parler ainsi, c'est lui permettre explicitement de se sentir bien chez ses deux parents.

L'enfant qui cherche à réunir ses parents

C'est son rêve! L'enfant voudrait les voir ensemble, comme avant, et pour cela, il imagine des stratagèmes pour les rallier, ce qui peut lui demander beaucoup d'énergie.

Pour l'aider, les parents devraient s'efforcer d'être clairs sur leur séparation et lui faire comprendre qu'il n'y est pour rien: c'est une histoire d'adultes, il n'a pas le pouvoir de les réunir. Puis, il s'agit de le rassurer sur le fait qu'ils restent ses parents et qu'ils l'aiment, même s'ils vivent séparément.

Ces quelques points, bien insuffisants, constituent néanmoins une ligne directrice qu'il est possible d'aborder avec des parents.

Marie-Dominique Genoud-Champeaux est la créatrice de la Fondation As'trame et de ses modèles d'intervention. Elle consacre l'essentiel de son temps aux enfants et adultes en deuil ou pris dans la tourmente de séparations difficiles, ainsi qu'à son activité de formatrice dans le cadre d'As'trame.

Notes

- 1 La Fondation As'trame a été créée en 1995 pour accompagner les familles vivant des ruptures de liens et donner les moyens aux enfants, adolescents et adultes de se reconstruire.
- 2 Rédigé à partir de la brochure *L'enfant et le divorce*. Elle peut être obtenue sur simple appel à As'trame.
- 3 Paroles d'un enfant de 9 ans...

JEUNES EN ITINÉRANCE GÉOGRAPHIQUE: ENTRE RUPTURES ET ADAPTATIONS

DENIZ GYGER GASPOZ

Déménager d'un pays à un autre n'est jamais une chose simple et implique une série de séparations comme quitter ses amis, son environnement géographique et culturel, changer ses routines. C'est ce que vivent des jeunes pris dans des cycles de vie caractérisés par des pertes et des découvertes.

UNE RENCONTRE N'EST QUE LE COMMENCEMENT
D'UNE SÉPARATION.

Proverbe japonais

Pour nous interroger sur les impacts des déménagements en termes de ruptures chez les jeunes, nous nous appuyons sur l'exemple des familles en itinérance géographique¹ qui, tous les trois à cinq ans, sont amenées à plier bagage pour partir vers de nouveaux horizons.

Chaque déménagement représente une période *entre deux* qui se situe à cheval entre l'avant et l'après. Elle comprend tant les préparatifs au départ que l'arrivée dans le nouveau lieu de vie. L'annonce du déménagement à venir laisse place à deux types de réactions. D'un côté, la joie de partir à la découverte d'un nouveau lieu, de l'autre, la tristesse de laisser derrière soi ses amis, un environnement connu ou encore ses habitudes. Et, même lorsque le départ est abordé avec euphorie, il n'en reste pas moins qu'il prend un goût de fin. Ainsi, les *au revoir* sont une étape indissociable du départ. Il faut annoncer à ses amis que l'on s'en va, mettre de l'ordre dans ses affaires. Dans le même temps, le jeune s'interroge sur le prochain pays. L'imaginaire fonctionne à plein régime: comment est la nouvelle école? Vais-je me refaire des amis? Qu'est-ce qui m'attend là-bas?

Vient ensuite le moment du départ et l'arrivée dans l'inconnu. Si les jeunes évoquent la souffrance post-départ, principalement due au fait de quitter son cercle d'amis et ce qui est connu, la souffrance est également présente lors de l'arrivée

dans le nouveau pays. Elle est peut-être d'autant plus importante que le jeune se retrouve face à l'inconnu, loin de son réseau habituel et cela malgré les possibilités de communication offertes par l'internet. Lorsque les jeunes décrivent cette séparation, et le fait d'arriver dans un lieu inconnu, le champ lexical qui revient fréquemment dans leur discours est celui de la perte, du deuil, de la souffrance. L'idée de toujours tout recommencer tel le combat mené par Sisyphe. Cette douleur peut prendre différentes formes allant des larmes à des maux qui se manifestent physiquement (vomissement, eczéma...). Elle est d'autant plus forte que le jeune ne souhaitait pas partir. Une nouvelle série de ruptures apparaît alors. Le jeune doit faire face à un environnement culturel et géographique souvent inédit. S'installer en Inde ou en Afrique demande, par exemple, de faire face à des modes de vie et de pensée inconnus qui interrogent en retour l'identité de la personne. Il doit réapprendre, sur différents plans, à évoluer dans son environnement, notamment se déplacer dans l'espace (comme nous le verrons prochainement) ou faire face à des scènes de vie quotidienne inhabituelles. Il lui est donc demandé d'interpréter autrement l'environnement dans lequel il évolue. Le *choc culturel* est fréquent et cela même dans un pays que l'on pensait connaître. La rupture se conçoit en termes de manque de repères condui-

sant à des ruptures dans le code culturel. Il faut ainsi faire le deuil d'un environnement que l'on pouvait facilement interpréter et comprendre pour passer par une série d'apprentissages.

La dynamique des espaces a aussi un impact sur l'autonomie du jeune et sur ses activités extrascolaires. Ainsi, Manon, qui avait l'habitude de se rendre seule à trottinette à son école du centre de Dublin et qui doit maintenant aller en voiture à l'école d'Ankara, les routes n'étant pas adaptées à la pratique de la trottinette. Ou Babette, qui avait l'habitude de faire du shopping en Suisse, ce qui n'est pas possible en Inde où les centres commerciaux n'existent pas en tant que tels. Dans tous les cas, il faut faire le deuil de ce qui était autrefois possible. Le choc culturel touche aussi l'institution scolaire. Chaque établissement dispose de sa propre culture faite de codes et de règles. Les ruptures peuvent être d'autant plus fortes que le jeune change de système scolaire. Il ne peut alors se *fondre dans la masse* parce qu'il ne trouve pas sa place ou qu'il n'est pas en mesure de développer un nouveau réseau social qui lui serve de ressource. Ce qui crée une grande souffrance et de l'insécurité. Il se peut alors que le changement d'établissement scolaire ou le retour au pays soit nécessaire.

Partir d'un pays vers un autre représente toujours une nouvelle histoire qui n'est jamais écrite d'avance. Il s'agit pour les jeunes de faire face à une série de ruptures plus ou moins bien vécues, de mettre en place un nouveau cycle de la vie jusqu'au prochain déménagement qui sera à son tour synonyme de pertes et de découvertes.

Deniz Gyger Gaspoz est professeure formatrice à la HEP Vaud.

Notes

¹ Gyger Gaspoz, D. (2013). *Une jeunesse au souffle de la mobilité internationale répétée: étude exploratoire et descriptive de l'impact de l'itinérance sur le développement à l'adolescence*. Thèse de doctorat en sciences humaines et sociales. Manuscrit non publié. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

Gyger Gaspoz, D. (2012). Grandir à l'international: des enfants interculturels à découvrir. *Revue pédagogique de la HEP Vaud, Prismes*, 16, 32-33.

L'ADOLESCENCE: UNE ÉTAPE DE DEUIL

PIERRE-ANDRÉ DOUDIN, DENISE CURCHOD-RUEDI ET NICOLAS MEYLAN

L'adolescence constitue une phase clé de la construction de la personnalité durant laquelle l'adolescente ou l'adolescent revendique une plus grande autonomie tout en oscillant entre ses besoins de sécurité et d'exploration. Cette contradiction explique en partie le vécu de perte indissociable de sa prise d'autonomie.

En effet et comme le rappelle Jeammet (1994), il existerait des similitudes entre l'adolescence et des périodes de deuil: en désinvestissant les points d'intérêt du monde de l'enfance, l'adolescent doit en faire le deuil; afin de gagner en autonomie, il doit faire le deuil non pas de la personne, mais d'un certain type de relation aux personnes et plus particulièrement aux parents; il doit faire le deuil de son corps d'enfant devenu pubère et en pleine transformation. Ainsi, c'est bien un deuil du passé auquel l'adolescent est confronté, deuil essentiel pour grandir, mais deuil qui peut aussi provoquer un sentiment douloureux de pertes irréversibles.

«En désinvestissant les points d'intérêt du monde de l'enfance, l'adolescent doit en faire le deuil.»

Entre le désinvestissement des objets enfantins et l'investissement de nouveaux objets appartenant à la culture des adolescents, il peut exister une période de flottement où l'adolescent semble ne s'intéresser à rien. Faute notamment d'investissements suffisants pouvant compenser le sentiment de perte, l'adolescent est sensible aux troubles de l'humeur (p. ex. dépression) et aux conduites à risque.

Tout adolescent ne court pas les mêmes risques, car ces derniers peuvent être compensés par des

facteurs de protection. La famille joue un rôle prépondérant, mais l'école peut également jouer un rôle protecteur important. Voici quelques pistes:

- La *réussite scolaire* constitue la prévention la plus efficace. Au travers de la relation pédagogique, les enseignants jouent un rôle positif dans le développement intellectuel, social et affectif des élèves. Un des facteurs de protection les plus efficaces, entraînant une réduction des risques de symptômes dépressifs, de consommation de substances ou de *burnout* scolaire des élèves est le soutien que les élèves perçoivent des enseignants durant les apprentissages en classe. On distingue les soutiens de type émotionnel («Mes enseignants se soucient de moi.»), de type informatif («Mes enseignants m'expliquent les choses que je ne comprends pas.»), de type évaluatif («Mes enseignants me disent que j'ai fait du bon travail lorsque je fais bien quelque chose.») et celui de type instrumental («Mes enseignants passent du temps avec moi lorsque j'ai besoin d'aide.»)¹
- Au travers de l'intérêt que peut éveiller l'enseignant auprès de ses élèves (p. ex. activités artistiques ou sportives; investigation intellectuelle), l'adolescent peut trouver de nouveaux objets à investir qui vont constituer des points d'étayage.
- Par les idées, valeurs ou intérêts qu'il véhicule, l'enseignant peut devenir un support provisoire offrant à l'adolescent des points d'appui et un modèle d'identification positif.
- Le sentiment de bien-être psychologique se-

rait un facteur de protection déterminé en partie par l'expérimentation d'émotions agréables². Or l'école constitue une source importante d'émotions agréables, mais elle n'est pas toujours reconnue en tant que telle (p. ex. évaluations réussies, relations au sein de la classe³). Ces émotions constitueraient selon Gendron (2011) un «capital émotionnel» utile pour faire face à des situations stressantes (peur de l'échec scolaire, de l'avenir, de son autonomie).

- L'adolescent éprouverait le besoin de s'attacher à l'adulte car porteur de valeurs morales, de contraintes. Cette attaque aurait pour but de s'assurer de la capacité de résistance de l'adulte. Cette agressivité de vérification (vérification que l'adulte est solide, que l'on peut compter sur lui et s'identifier à lui – Golse, 1999) peut mettre l'enseignant à rude épreuve: il doit supporter la confrontation et maintenir le cadre.

Ces pistes s'exercent au travers de la relation pédagogique tout en ayant des effets possiblement positifs pour le développement psychologique de l'adolescent. Afin que l'enseignant puisse assumer ce rôle sans pour autant courir le risque de s'épuiser sur le plan professionnel⁴, il doit pouvoir compter sur un soutien institutionnel (réseau d'aide mobilisable dans des situations professionnelles complexes⁵). Le maintien de sa vitalité est essentiel pour lui-même et pour ses élèves durant leur adolescence.

Pierre-André Doudin est professeur à l'Université de Lausanne et à la HEP Vaud.

Denise Curchod-Ruedi est professeure formatrice à la HEP Vaud.

Nicolas Meylan est assistant diplômé à la HEP Vaud et collaborateur au Service universitaire de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent.


Bibliographie complète sur www.hepl.ch/prismes

Pour en savoir plus

Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes?* Bruxelles: De Boeck.

Notes

- 1 Meylan & al., 2014
- 2 Frederickson, 2001.
- 3 Doudin, Curchod, & Albanese, 2008.
- 4 Doudin, Curchod-Ruedi & Moreau, 2011.
- 5 Curchod-Ruedi & Doudin, 2015.

A young man with short, light brown hair and black-rimmed glasses is sitting on a wooden A-frame ladder. He is wearing a grey crew-neck sweater, blue denim jeans, and blue and white sneakers. He is looking directly at the camera with a slight smile. The background is a plain, light-colored wall. The lighting is soft and even.

MA PETITE SOEUR,
MÊME SI J'OUBLIE SON VISAGE,
IL RESTERA À JAMAIS
GRAVÉ DANS MON CŒUR.

UN DÉCÈS EN CLASSE: DE L'EXPÉRIENCE DU TERRAIN À UN PROTOCOLE D'ANNONCE

ALIX NOBLE BURNAND

En tant qu'enseignante, Alix Noble Burnand a été confrontée à plusieurs décès, accidentels ou non, d'élèves, de parents d'élèves, de collègues. Ces expériences l'ont poussée à entreprendre des études universitaires pour légitimer ses interventions, ainsi que pour questionner la relation ambiguë que notre société entretient avec la mort¹.

Chaque fois je me posais les mêmes questions: fallait-il parler de ce décès en classe? Si oui, comment? Quels écueils éviter? Comment faire pour ne pas susciter de l'émotion, de la peur, des questions embarrassantes chez les élèves? Et les émotions des enseignants? Comment faire le tri entre leurs histoires personnelles réactivées par l'événement et l'événement lui-même? Comment gérer les questions délicates de la pluriculturalité, de l'intimité des familles? Était-ce aux enseignants de traiter ce problème existentiel? Le plus simple consistait à ne rien dire, à faire le dos rond et à attendre que ça passe.

Un jour, le bruit court dans mon établissement qu'un père d'élèves serait mort à l'étranger dans un terrible accident d'avion. Trois jours plus tard, la rumeur est confirmée. Les orphelins ne manquent pas l'école un seul jour. Autour d'eux, la gêne est palpable. Personne ne sait que dire, enseignants, camarades. Un mutisme désolé s'installe. Comment lever cette chape de silence qui paralyse tout le monde, autoriser la parole et remettre en mouvement la vie de la classe? Avec l'infirmière scolaire et l'accord du directeur, nous jetons les bases d'un « temps de parole » pour les classes concernées: lettre aux parents, outils inspirés du *débriefing*, répartition des rôles, disposition de la classe.

Cette première expérience ainsi que beaucoup d'autres, suivies d'un cursus académique, m'ont permis de développer des outils d'intervention pour les institutions impactées par la mort (pro-

toque, matériel pédagogique), de proposer des formations pour les professionnels touchés², de me plonger dans le monde complexe de l'enfant de ses peurs, et établir des passerelles avec les professionnels de terrain, dont les psychologues et les cellules de crise.

Aujourd'hui, des outils et un dispositif éprouvé existent³. Ils permettent d'anticiper l'événement pour agir de façon adéquate le moment venu. Ils articulent quatre phases distinctes, de l'annonce au temps de parole, avec pour objectifs spécifiques de structurer le temps, d'organiser les actions à mener et de préciser les compétences des divers partenaires en présence.

Ce protocole soulève parfois des réticences. En effet, évoquer la mort pourrait magiquement la faire survenir. Mieux vaut attendre que « ça » arrive pour réagir. Le mot même de « protocole » hérisse: on y voit une mainmise, une rigidité incompatible avec la complexité de situations diverses et la légitimité de chacun à se positionner selon ses valeurs propres. La mort s'« intimise » de plus en plus: l'annonce du décès individuel (le faire-part de décès) a tendance à disparaître, les cérémonies dans l'intimité se multiplient, le mode de sépulture change. Dans un tel contexte, l'annonce institutionnelle peut être considérée comme une violence. Pour certains, l'annonce doit être soumise à l'autorisation de la famille touchée. L'agacement devant ce qui apparaît comme une dramatisation: n'en fait-on pas trop?

Ces réticences sont révélatrices d'une société où la mort quitte le monde communautaire pour devenir toujours plus une affaire privée, où les repères de sens font défaut, où l'éclatement des familles rend difficile l'organisation des obsèques, où l'émotion tient souvent lieu de réflexion. La peur de la mort, le silence dans lequel on croit devoir l'enfermer ne font qu'augmenter l'angoisse qu'elle suscite. Et si, à ne plus lui en donner, on lui donnait toute la place? La proposition d'un dispositif d'annonce institutionnelle questionne la relation de l'individu à l'institution à laquelle il appartient: jusqu'à quel point l'institution doit-elle se faire l'écho de la privatisation de la mort?

L'objectif principal de ce dispositif est de contenir l'événement dramatique, de renforcer les « parois » de l'institution en respectant les compétences spécifiques de ses constituants, pour les protéger de l'effet d'annonce. Ce faisant, on évite que l'événement ne s'ensauvage, soulevant dans son sillage confusions, réactions personnelles, rumeurs infondées, initiatives individuelles, dramatisation et divisions internes. Tout cela affaiblit la cohésion d'un établissement, morcelle l'équipe et met à mal le sentiment d'appartenance et de sécurité, tant pour les élèves que pour les enseignants.

Alix Noble Burnand est formatrice d'adultes, conteuse et thanatologue (MAS en soins palliatifs et thanatologie). Avant cette spécialisation, elle a enseigné pendant plus de vingt-cinq ans dans divers établissements secondaires.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Cet article est une introduction à une contribution écrite avec Carol Gachet, psychologue d'urgence, à paraître dans un prochain ouvrage sur le deuil à l'école: cf. page 58.
- 2 Cf. programme de formation continue de la HEP Vaud: PE030 et PE031.
- 3 Dont le Groupe ressource d'accompagnement et de formation en cas d'incidents critiques (GRAFIC) qui propose une formation aux cellules de crise des établissements.

QUAND LA MORT S'INVITE À L'ÉCOLE

CHRISTINE FAWER CAPUTO

Lors d'événements graves, comme l'annonce de décès survenus parfois dans des conditions tragiques, l'école touchée est déstabilisée et se doit de réagir très rapidement. A cet effet, la plupart des établissements scolaires se sont dotés de cellules de crise dont les missions devraient être clairement identifiées et précisées par des protocoles. Il importe en effet d'intervenir, d'informer, de soutenir, de communiquer et de rendre compte afin que l'école retrouve la sécurité et son caractère protecteur.

L'école et la mort sont deux termes qu'on peine à accoler : l'école est d'abord un lieu de vie, d'enfants en devenir, et la mort ne devrait y avoir de place que dans certaines disciplines scolaires. Pourtant, elle y entre parfois discrètement à l'occasion du décès d'un parent, d'un aïeul ou d'un membre de la fratrie qui endeuille subitement l'un ou l'autre élève et qu'il s'agira d'accompagner au mieux dans cette cruelle épreuve.

Mais la mort peut aussi s'inviter de manière tonitruante à l'occasion de drames qui vont secouer toute l'institution scolaire et provoquer des situations de crise exceptionnelles. L'actualité récente recense malheureusement plusieurs de ces faits divers : un jeune de 16 ans, mort brutalement, en voyage d'études à l'étranger, d'un coup de couteau au cœur ; l'assassinat sauvage d'une jeune fille de 14 ans, le jour de son anniversaire, par son ex-beau-père ; le suicide inattendu d'un directeur d'établissement, à un mois de la retraite ; ou la fin de vie très médiatisée d'une petite fille de 5 ans, décédée des suites d'une grave maladie.

Des mesures en cas de situation critique

Hormis le dernier événement cité, chacun de ces décès a engendré une situation de crise qu'on peut définir comme étant un *événement critique* dont l'apparition est rare (mais soudaine et

souvent imprévisible) qui peut avoir un retentissement important sur le psychisme et provoquer de fortes réactions émotionnelles : angoisse, culpabilité, révolte, impuissance, etc. Il déstabilise la communauté éducative, lui fait perdre ses repères habituels et en fragilise l'équilibre émotionnel.

Face au chaos généré par la mort, l'institution scolaire met alors tout en œuvre pour retrouver au plus vite un sentiment de sécurité minimal pour ses élèves et son personnel, ainsi que pour permettre à l'établissement de fonctionner à nouveau normalement. C'est pourquoi la plupart des écoles vaudoises se sont dotées à cet effet d'une cellule de crise, nommée *Groupe ressources d'accompagnement et de formation en cas d'incident critique* (GRAFIC)¹, composée d'une équipe interdisciplinaire de personnes avec un pouvoir décisionnel (directeur, doyen, etc.), qui peuvent être contactées et opérationnelles rapidement et se sentent capables d'assumer cette charge parfois difficile.

« La plupart des écoles vaudoises se sont dotées d'une cellule de crise composée d'une équipe interdisciplinaire. »

Dans cette cellule peuvent également figurer des membres issus des services médical et

psychopédagogique (médecin scolaire, infirmière, psychologue) ou encore le médiateur scolaire.

Les missions d'une cellule de crise

Les missions d'une cellule de crise devraient consister en ces 5 points principaux qui seront ensuite détaillés : intervenir, informer, soutenir, communiquer et rendre compte².

Intervenir

En premier lieu, surtout si l'incident critique a eu lieu dans l'établissement ou à proximité, il faut *intervenir* le plus rapidement possible et prendre les mesures nécessaires. Il faudra alerter les secours, prendre soin des blessés et des témoins tout en préservant la zone des curieux, puis prévenir l'institution qui actionnera la cellule de crise et évaluera le contexte de l'événement, le nombre et le type de personnes impliquées, les forces et ressources mobilisables.

Informer

Deuxièmement, il faut *informer* les proches des victimes et le personnel éducatif, puis la classe, voire toute la communauté scolaire, et les familles concernées par le décès. L'annonce de la mort est généralement faite par un membre de la direction ou de la cellule de crise, parfois de manière simultanée dans toutes les classes, pour éviter les fuites vite transformées en rumeurs, surtout à l'ère des réseaux sociaux et de la connectivité immédiate. Dans cette circonstance, il est important de rester factuel et de ne dire que ce que l'on sait ou que l'on est autorisé à dire, mais aussi de différencier les intervenants, car on associe souvent l'annonce de la mauvaise nouvelle avec le porteur de l'information. Le rôle de l'enseignant titulaire devrait plutôt consister à être la personne rassurante et empathique qui accueille et partage les émotions des élèves suscitées par le choc de l'annonce.

Soutenir

Ensuite, l'équipe d'intervention met en place un *soutien* psychologique. Elle agira dans l'*immédiat*,

en cas d'événement traumatique, afin de repérer et protéger les personnes en état de stress dépassé ou de proposer aux personnes au stress adapté une attention et la possibilité de parler. En *différé*, elle mettra à disposition des espaces de prise en charge psychologique (proposés, mais pas imposés, car tous ne se sentent pas concernés) pour les élèves et le personnel de l'établissement. Dans un deuxième temps, il est essentiel de *ritualiser* la perte, particulièrement lors de mort violente, car l'événement tranche la ligne du temps, et la fonction du rite est de relier l'avant avec l'après, afin de pouvoir continuer. La ritualisation peut se faire collectivement (autel/mémorial, marche blanche, recueillement, discours officiel, etc.) ou seulement avec le groupe-classe du camarade décédé, en ouvrant un livre de souvenirs, par exemple.

En accord avec leur famille et celle du défunt, les élèves peuvent assister aux funérailles. C'est un moment éprouvant, mais pas sordide, qui soude la communauté dans l'expression de son chagrin. Toutefois, il est primordial que l'encadrement puisse être effectué par les parents et pas seulement par les enseignants, pour qu'ils n'aient pas à assumer la tâche de réassurance, mais aussi que l'établissement ne soit pas fermé ce jour-là, afin qu'une prise en charge soit possible pour les élèves qui ne souhaitent pas y participer ou qui n'y sont pas autorisés.

Communiquer

En cas de décès violent ou *extra-ordinaire*, comme ce fut le cas pour l'élève décédé à l'étranger et dans des circonstances obscures, les médias peuvent très vite submerger les établissements ou devancer l'information donnée. S'il est important de les laisser hors de l'école, il s'agit aussi de *communiquer* en donnant régulièrement des conférences de presse, dirigées de préférence par le référent officiel du *Département de la formation, de la jeunesse et de la culture* (DFJC), pour limiter les rumeurs ou les « intox ».

Les récents décès de certains jeunes ont induit un processus d'identification, même pour ceux qui ne connaissaient pourtant ni l'élève ni l'établissement, et ont provoqué des mouvements de masse identitaires, largement influencés par le battage médiatique autour de l'événement. On rappellera également à tout le personnel de l'établissement (enseignants compris) le devoir de réserve qui les lie par contrat. On profitera de l'occasion pour

éduquer les élèves aux images et développer un esprit critique face aux informations relayées par les médias (journaux, télévision, mais aussi réseaux sociaux).

Rendre compte

Une fois le contexte de crise terminé, la cellule clôturera officiellement le processus et *évaluera* la procédure mise en place, afin de vérifier ce qui a bien fonctionné ou ce qui peut être amélioré pour une occasion future. Cette réflexion critique permet aussi de créer un savoir commun autour de la gestion de ce type d'événement et de lister les ressources possibles.

L'institution, par le biais de sa direction ou des autorités officielles (commune et/ou canton), est aussi encouragée à témoigner sa reconnaissance aux intervenants de première ligne : enseignants, psychologues, médiateurs, infirmières, mais aussi policiers ou toute autre personne qui a joué un rôle dans la résolution de la crise et aux personnes impliquées (élèves, parents...) par l'envoi d'une lettre de remerciement, de fleurs ou l'organisation d'un repas.

*« Pour les professionnels,
les jeunes et leurs familles,
l'école doit rester
un espace rassurant
et protecteur. »*

L'équipe d'intervention réfléchira également à diverses mesures de prévention : former son personnel enseignant à réagir à des situations exceptionnelles pour entourer et soutenir au mieux les élèves ; prévenir les risques d'épuisement liés à des événements traumatiques ; encadrer efficacement les personnes à risque ; valoriser les actions mises en place.

Enfin, la direction de l'établissement anticipera les dates commémoratives de l'événement (à un an par exemple) soit pour organiser une cérémonie, soit pour que l'on soit attentif à d'éventuelles manifestations de réactivations traumatiques.

Retour à un fonctionnement normal

En conclusion, on constate que la mort fait partie de la vie et, même si nous tentons de la mainte-

nir à distance le plus longtemps possible, elle peut à tout moment faire irruption dans la vie de nos élèves. Pour les professionnels du milieu scolaire, pour les jeunes et leurs familles, l'école doit pourtant rester un espace rassurant et protecteur : ramener un sentiment de sécurité quand l'institution est secouée par un drame s'avère donc être un enjeu considérable, mais prioritaire. Même si chaque situation est unique et doit être traitée dans son contexte, appliquer un dispositif réfléchi, adapté et rodé permet indubitablement de minorer la confusion induite par l'événement critique ainsi que les éventuels troubles traumatiques : il permet de dépasser la tragédie afin de se réinscrire dans une vie en devenir, riche de promesses.

Christine Fawer Caputo est professeure formatrice spécialisée en didactique d'éthique et cultures religieuses/histoire et sciences des religions, en philosophie pour les enfants et dans l'accompagnement du deuil à l'école.

Bibliographie complète sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Ce groupe offre une coordination et un soutien pour la formation et les interventions dans les établissements scolaires en cas de besoin.
- 2 Pour alimenter la réflexion sur ces missions, voir la liste d'ouvrages dans la bibliographie.



LE RIRE DE MA PETITE SŒUR ZOÉ ME MANQUE.
ELLE RIGOLAIT TOUT LE TEMPS ET FAISAIT SANS ARRÊT LE CLOWN
À L'HÔPITAL COMME À LA MAISON.
JE SUIS CERTAINE QUE TOUTES LES PERSONNES QUI L'ONT CONNUE
SE SOUVIENNENT DE CE RIRE, DE CES PETITES FOSSETTES
ET DE LA JOIE QU'ELLE AVAIT POUR TOUT.

REPRÉSENTATIONS DE LA MORT CHEZ L'ENFANT: LIENS AVEC L'ANXIÉTÉ GÉNÉRALE ET AVEC L'ANXIÉTÉ FACE À LA MORT

ÉRIC TARDIF ET DENISE CURCHOD-RUEDI

Comment expliquer la réalité de la mort à l'enfant pour que l'anxiété qu'elle provoque puisse être vécue comme un apprentissage de vie? Les auteurs de cet article parlent de diverses approches permettant d'ouvrir des voies de réflexion à ce sujet tout en soulignant l'anxiété légitime de tout être humain face à son inéluctabilité.

La manière dont l'enfant se représente la mort dépend de son âge, de son niveau de développement psychoaffectif (Romano, 2007), mais aussi des manifestations et des explications qu'en donne l'entourage, d'où l'importance de s'arrêter sur les conséquences du discours adulte à propos de la mort expliquée aux enfants. Les premières études sur la conception de la mort chez l'enfant ont été effectuées au début du XX^e siècle au moyen d'entretiens avec des enfants d'âges variables issus de sociétés urbaines. Ces études suggèrent que la conception qu'ont les enfants de moins de cinq ans de la mort est le plus souvent incomplète. Les résultats de Nagy (1948) montrent que ces enfants attribuent notamment un aspect temporaire à la mort et ne font pas une distinction claire entre la vie et la mort. Par exemple, ils l'associent à un état de sommeil dans lequel la personne morte continue de respirer et de ressentir certaines sensations. Ces jeunes enfants considèrent également que seul un ensemble restreint d'individus (p. ex. les personnes âgées, les personnes malades) sont susceptibles de mourir et pensent qu'il est possible d'éviter la mort en prêtant attention à certains facteurs. Speece & Brent (1984) ont montré que les concepts d'inévitabilité, d'universalité et de non-fonctionnalité (des fonctions vitales) ne sont associés à la mort qu'entre cinq et sept ans. Finalement, les études suggè-

rent que la composante la plus complexe associée à la mort est la cause biologique de celle-ci (p. ex. «lorsque le cœur ne bat plus, la personne meurt»). Ce n'est qu'entre sept et dix ans que les enfants auraient acquis une vision complète de la mort.

Mesurer l'échelle de l'anxiété face à la mort

Dans une revue exhaustive de littérature concernant les différentes peurs qu'ont les individus d'âges et de cultures différents, Gullone (2000) remarque que la peur de la mort et du danger demeure une des plus fortes, et ce jusqu'à l'adolescence. Les premiers instruments développés afin de mesurer l'anxiété face à la mort l'ont considérée en une seule dimension. Par la suite, huit dimensions ont été proposées (p. ex. «peur des morts», «peur de l'inconnu», «peur d'être détruit», etc.) afin de développer *l'Echelle multidimensionnelle de la peur de la mort*¹ (DASC). Une analyse factorielle démontre que ces dimensions sont en effet cohérentes. Chez l'enfant, *l'Echelle d'anxiété face à la mort*² consiste à lui présenter des mots neutres ou liés à la mort sur lesquels il doit exprimer son ressenti (p. ex. de «pas peur du tout» à «très peur»). Des enregistrements³ montrent une

sensibilité plus prononcée à la suite de la présentation d'items liés à la mort.

La question qui nous intéresse est la suivante: quelle est la nature des liens potentiels entre la représentation de la mort dont dispose l'enfant et son niveau d'anxiété face à celle-ci? Une hypothèse intuitive serait que l'acquisition de concepts fondamentaux (p. ex. inéluctabilité et cessation définitive des fonctions vitales) pourrait créer davantage d'anxiété chez l'enfant puisque, d'une part, ce dernier prend alors conscience que toutes les personnes qui lui sont chères, ainsi que lui-même, sont appelées à mourir et que, d'autre part, la mort est irréversible.

Une conception plus adéquate pour diminuer l'anxiété

Au contraire, sachant que les jeunes enfants peuvent avoir des conceptions non adéquates de la mort sujettes à l'anxiété face à celle-ci (p. ex. «la personne a froid, car elle est enfermée sous terre»), l'autre hypothèse serait d'associer une conception plus adéquate à une anxiété plus faible.

Dans une étude clé, Slaughter et Griffiths (2007) ont tenté d'établir les liens potentiels entre les conceptions et l'anxiété de la mort chez 90 enfants de quatre à huit ans. Pour ce faire, ils ont conduit des entretiens afin de déterminer la maîtrise de cinq concepts associés à la mort: inéluctabilité, applicabilité (aux organismes vivants uniquement), irréversibilité, cessation (des fonctions physiologiques) et causalité. Les auteurs ont également utilisé une version modifiée du DASC afin d'estimer l'anxiété des enfants face à la mort. Les résultats montrent que l'irréversibilité de la mort et la cessation sont des concepts plus faciles à

DOSSIER / LE CHOC DE LA MORT

REPRÉSENTATIONS DE LA MORT CHEZ L'ENFANT: LIENS AVEC L'ANXIÉTÉ GÉNÉRALE ET AVEC L'ANXIÉTÉ FACE À LA MORT

saisir que ceux d'applicabilité et de causalité.

Sans surprise, l'étude montre que le niveau de conceptualisation est lié à l'âge. Par ailleurs, ces analyses montrent que l'anxiété face à la mort est négativement liée à la justesse de conceptualisation de la mort.

«Plus les enfants ont une conception adéquate de la mort, moins ils sont anxieux face à elle (et inversement).»

En d'autres termes, plus les enfants ont une conception adéquate de la mort, moins ils sont anxieux face à elle (et inversement). De plus, une conception adéquate de la mort est également liée à une moins grande anxiété généralisée. L'âge et le niveau d'anxiété générale ne sont quant à eux pas liés au taux d'anxiété face à la mort.

Pertinence des messages véhiculés par les adultes

Ainsi, on pourrait considérer qu'en plus de son niveau de développement, la conception qu'a l'enfant de la mort est en partie construite par les messages véhiculés par l'adulte. Or ce dernier, voulant protéger l'enfant face au mystère de la mort, risque d'utiliser des images édulcorées parlant de sommeil ou de long voyage. Cette mystification pourrait participer à la création d'idées anxiogènes quant à la personne décédée (p. ex. «Il est enfermé, il a faim») ou mobiliser l'énergie de l'enfant dans l'attente du retour du proche. Pour cette raison, l'irréversibilité de la mort est une réalité importante à transmettre à l'enfant. De plus, expliquer à un enfant que le corps de la personne décédée ne souffre pas puisque les fonctions biologiques sont définitivement arrêtées pourrait constituer un facteur de diminution de l'anxiété, même chez un jeune enfant (Romano, 2007). Évidemment, une entrave à ce processus de compréhension chez l'enfant réside dans l'anxiété légitime de l'adulte face à la mort. Celle-ci peut en partie expliquer sa réticence à aborder ce sujet sensible de façon réaliste auprès des enfants.

Eric Tardif est professeur formateur à la HEP Vaud.

Denise Curchod-Ruedi est professeure formatrice à la HEP Vaud.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 *Multidimensional Fear of Death Scale*; Hoelter, 1979.
- 2 *Death Anxiety Scale for Children (DASC)*; Schell & Seefeldt, 1991.
- 3 Mesures de la réponse galvanique pouvant être un indicateur émotionnel.

TÉMOIGNAGES

«NOUS NE REVERRONS PLUS JAMAIS MARIE!»

RADHIA KADAMAIN

L'événement relaté dans cet article a eu lieu dans une institution qui accueille des enfants ayant des difficultés importantes du point de vue des apprentissages, du comportement et de l'insertion sociale. Un travail individualisé est réalisé avec chaque enfant et de forts liens se tissent entre élève et enseignante. Le choc de la mort est d'autant plus fort et pose de multiples questions.

Nous sommes lundi matin. C'est le début du mois de mai. J'arrive comme d'habitude en classe avant les élèves. Mais ce jour-là, un couple de parents m'attend devant la porte. Ce sont les parents de Marie. Ai-je oublié un rendez-vous? Leur air est grave. Que se passe-t-il? Je les fais entrer en classe et ferme la porte. Je comprends que quelque chose de grave est arrivé, mais ne pense pas un seul instant à l'inimaginable. Et le mot est lâché: Marie est morte! «Vous ne le saviez pas?» s'étonnent les parents. Pensaient-ils que la triste nouvelle allait se transmettre entre les médecins et l'école? Vu ma stupéfaction, ils m'informent que leur fille est décédée à l'hôpital le samedi précédent à la suite d'une angine à streptocoque. Elle était immunodéficiente. Tout se brouille dans mon esprit. Marie morte?! Pourtant, elle faisait de grands progrès et sa santé semblait s'améliorer. Comment réagir face à ces parents? Que dire? Ils sont venus chercher les affaires de leur fille, je les aide à les récupérer. Je n'entends pas grand-chose, je vois juste un père effondré de chagrin, et une mère très digne qui me remercie de ce que j'ai fait pour sa fille. C'est trop éprouvant, des larmes s'échappent de mes yeux malgré mes efforts pour ne pas fléchir devant ces parents en deuil. Je les laisse partir, car les élèves arrivent et trépigment derrière la porte de la classe. Je sèche mes larmes, accompagne les parents au bout du couloir. Les élèves entrent en classe accompagnés de notre stagiaire. Elle voit bien que quelque chose ne va pas, mais s'occupe des enfants. Une collègue nous aperçoit dans les escaliers, croise mon regard et s'approche de moi: «Que se passe-t-il?»

Et là, l'événement prend véritablement forme dans toute sa réalité, c'est un cataclysme! Je pleure et ne peux faire face aux élèves. Que leur dire? Quoi faire? Je demande la présence d'une psychologue auprès de ma classe. Elle arrive rapidement. Et je réalise que personne de l'école n'est au courant du décès de Marie, si ce n'est la responsable du secteur primaire qui vient de l'apprendre. Ça y est, nous sommes en état de crise! Je suis prise en charge par la responsable avec ma collègue. Que faire? Comment prévenir les adultes, et les élèves? Et comment les encadrer? Quels sont les besoins dans une telle situation? Aucune idée, car comment envisager l'impensable? Les adultes les plus proches de Marie seront les premiers prévenus personnellement. Une réunion extraordinaire est organisée dans la matinée pour penser au discours et au soutien à donner aux enfants de ma classe, puis aux autres élèves.

Je reviens en fin de matinée auprès de mes élèves. Je dois le leur dire. Mais la plupart ont compris, du moins que quelque chose de grave était arrivé à Marie. «Oui, Marie est morte. On ne la reverra plus jamais.»

Le lendemain et les jours suivants, nous nous retrouvons en classe avec une table vide, et le reste des affaires de Marie. Tout, à chaque instant, nous rappelle son absence! Ça en devient très vite insupportable. Mais que faire? Tout enlever comme si rien n'était arrivé? Laisser tout en place est supporter les inquiétudes incessantes des élèves? Et Jean qui répète sans cesse: «Marie est morte. Elle

ne reviendra pas.» Je sens et je vois mes élèves s'agiter de plus en plus. L'angoisse nous envahit, et je n'arrive plus à contenir tous ces enfants déjà tellement fragiles. Le travail scolaire est très difficile, les capacités de concentration sont court-circuitées. Mais le travail en classe permet aussi de donner un cadre, des repères aux élèves. Que faire? Tenir bon? Garder les rituels, les activités hebdomadaires? Mais c'est trop difficile, car je suis à bout de souffle, je vais aussi bientôt m'effondrer!

Des interventions en classe dirigées par une psychologue me sont proposées afin de permettre aux élèves de parler de cette perte terriblement angoissante, de parler de la mort. Ces interventions sont proposées et évaluées selon les besoins des élèves en équipe pluridisciplinaire. Les psychologues ont été mis également à la disposition des parents sur demande. Une supervision extraordinaire a aussi été mise en place par l'institution pour les adultes avec un spécialiste d'événements traumatisants. Sans parler des moyens déjà existants comme les lieux d'échanges interdisciplinaires et autres supervisions.

Nous voilà arrivés aux vacances d'été. Les élèves n'ont jamais autant montré leurs difficultés spécifiques que depuis le décès de Marie. Je ne me suis jamais sentie aussi impuissante et épuisée, mais à chaque instant je me devais d'être présente, ne pas délaissier, abandonner mes élèves. A quel prix? Était-ce vraiment indispensable?

Je pense à la prochaine rentrée scolaire. Un renouveau. Tout aura disparu de Marie, il n'y aura plus de trace physique, plus d'affaires, de chaise vide. La moitié des élèves aura changé. Je pense, j'espère que tout sera fini et qu'on repartira comme si de rien n'était. Mais ce n'est pas si simple... Le deuil est un processus à long terme. Et Marie restera toujours présente, dans nos cœurs.

Radhia Kadamain est enseignante spécialisée.

ENTRETIEN ÉCOUTER ET ACCOMPAGNER MES ÉLÈVES ENDEUILLÉS

AVEC MICHEL DERUAZ

Michel Deruaz est professeur formateur à la HEP et enseignant de mathématiques au gymnase, où il a vécu à deux reprises le deuil d'un élève, au printemps 2013 et en ce début d'année 2015. Deux situations lourdes à gérer qui demandent de l'enseignant des compétences bien différentes de celles requises pour transmettre un savoir.

Comment pouvez-vous évoquer ces situations ?

La récente perte d'un de mes élèves a fait ressurgir des événements qui ont eu lieu deux ans plus tôt. On interprète, on regarde certains éléments en comparant. Les deux décès, deux garçons, se sont passés hors du gymnase et en raison d'accidents. Dans les deux cas, j'étais maître de classe. En 2013, le décès a eu lieu juste avant les vacances de Pâques alors qu'en 2015, il est survenu le dernier jour avant la rentrée de janvier. La gestion du deuil a été moins difficile dans le premier cas grâce à la rupture temporelle des vacances.

Que s'est-il passé en 2013 ?

La direction a été informée que le jeune était dans le coma un mercredi en début de matinée. Avec le directeur, nous avons parlé à la classe. Les élèves n'ont plus voulu de cours ce jour-là. J'ai alors passé la journée avec eux. Je leur ai proposé de s'exprimer, dessiner, écrire sur ce que leur camarade évoquait pour eux. L'infirmière m'a aidé en particulier pour des explications médicales. Les élèves attendaient de nous, adultes, des réponses à leurs questions alors que nous n'étions pas plus informés qu'eux.

En fin d'après-midi, nous avons décidé de les laisser rentrer chez eux après avoir créé une chaîne téléphonique. C'est alors que le directeur a été informé du décès. Il m'a demandé d'aller rechercher les élèves, qui ont immédiatement deviné ce que nous allions leur annoncer. Il y a eu deux chocs, l'annonce du matin et celle du décès en fin d'après-midi. Le jeudi matin s'est créée une cellule d'accompagnement comprenant la doyenne responsable de la classe, le directeur, les médiateurs, l'aumônier, l'infirmière et le maître de classe. Je ne sais pas si ce

dernier fait partie du protocole usuel. J'ai peut-être été intégré parce que j'étais là et que j'ai pris de la place tout de suite. Les interventions de cette cellule ont eu lieu le jeudi et l'enterrement le samedi de Pâques. À la rentrée, le directeur et les enseignants ont annoncé à la classe que le travail recommençait, ce qui ne signifiait pas que l'on oubliait leur camarade.

Et la situation toute récente de 2015 ?

Les élèves et la direction ont été informés du décès d'un élève quasi en même temps à la rentrée des vacances. J'ai été informé par la direction au téléphone. Quand je suis arrivé au gymnase, les membres de la cellule d'accompagnement entouraient déjà les élèves dans leur salle de classe. Vers 10 h, la cellule et la direction ont décidé des annonces à faire : une salle pour le deuil, pas de travaux écrits pendant une semaine, à qui parler et pour quoi. J'ai été désigné avec l'aumônier pour m'adresser aux élèves. J'ai pensé que je parlerais à ceux de la classe, mais beaucoup d'autres jeunes parfois très proches de l'élève décédé étaient présents. J'ai dû changer ce que je voulais dire pour m'adapter à ce public plus large. J'ai insisté sur le fait que nous allons tous, maîtres et élèves, vivre ce deuil à notre propre rythme et qu'il était important de respecter chacun, de ne pas juger. Le mardi matin les cours devaient reprendre avec deux périodes de mathématiques, mais les élèves n'étaient pas encore prêts. Nous sommes allés marcher au bord du lac, en silence. Il fallait aussi penser au livre du souvenir, aux cartes écrites collectivement, au temps nécessaire aux élèves pour parler entre eux.

Au niveau du gymnase, il n'y a pas eu d'arrêt général. Le corps enseignant a été sensibilisé pour

identifier les besoins d'élèves peut-être plus proches du jeune décédé ou moins préparés à la perte d'un ami. En étant présents le premier jour, nous pouvons repérer ces proximités ou ces difficultés et ainsi informer nos collègues.

Quel accompagnement ?

Le lieu pour le deuil est très important. Tout d'abord, la salle de classe a joué ce rôle. Puis un ancien bureau de doyen est resté ouvert à chacune et chacun pendant deux semaines avec quelques images, une bougie, le livre du souvenir. Les élèves ont besoin de s'exprimer. Cela a été favorisé par diverses personnes selon leur sensibilité. Un panneau a été créé collectivement. Je pense que ce panneau, qui a un caractère assez intime, a été d'une grande aide. Mais il a fallu ensuite lui trouver une place. Nous avons proposé de photographier la classe devant le panneau et ensuite de l'enlever des regards. On aurait pu aussi faire un lâcher de ballons avec une phrase écrite sur chaque ballon, mais je n'y ai pas pensé assez tôt. Cela aurait été très symbolique. La cérémonie funèbre a eu lieu le jeudi et toute la classe y est allée. Elle a été appelée en entier sur l'estrade et quatre élèves ont pris la parole. La famille a permis aux élèves de partager son deuil et cette reconnaissance a été, je pense, très importante pour la majorité des élèves.

Jusqu'où le maître de classe doit-il s'impliquer dans la situation ?

Dans la cellule d'accompagnement, le maître de classe est le seul qui connaisse les élèves et qui puisse dire : « Attention, cette élève, cet élève est fragile ou n'a personne pour l'accueillir à la maison. » J'ai vécu cela comme globalement lourd, particulièrement la fatigue, mais ce sont mes élèves et je ne veux pas être exclu de l'accompagnement autour de ces deuils. Mon rôle a toujours été de demander aux élèves ce qu'ils avaient envie de dire ou de faire. Être à l'écoute est essentiel. On doit être là, mais sans être intrusif.



C'ÉTAIT IL Y A LONGTEMPS ET LES DÉTAILS SE SONT EFFACÉS,
MAIS CE DONT JE ME SOUVIENDRAI TOUJOURS, PEUT-ÊTRE MÊME MIEUX
QUE LA DOULEUR ET LA TRISTESSE, C'EST L'INCOMPRÉHENSION.
POURQUOI ELLE? POURQUOI MOI? POURQUOI NOUS?
ORANE

PENSER L'IMPENSABLE: LE SUICIDE DES ENFANTS

CHRISTINE FAWER CAPUTO

Quelles sont les causes qui peuvent pousser un enfant à commettre l'impensable? Boris Cyrulnik, psychiatre et psychanalyste s'est penché sur cette question dans son ouvrage *Quand un enfant se donne la mort*. Il analyse les multiples facteurs de ce phénomène peu étudié et propose des pistes de prévention, qui ne suscitent cependant pas l'unanimité.

Quand on pense au suicide, on imagine plutôt que c'est le fait d'adolescents, et il est vrai qu'en Suisse, c'est la première cause de mortalité chez les jeunes de quinze à vingt-neuf ans. Pourtant, les moins de treize ans se donnent aussi la mort, parfois même de jeunes enfants de sept, huit ou neuf ans, ce qui peut paraître invraisemblable. Boris Cyrulnik a été chargé d'étudier plus précisément le phénomène et il a consigné ses constatations et recommandations dans un ouvrage, *Quand un enfant se donne la mort*, qui vient étoffer le peu de littérature qu'on trouve sur ce sujet. Son approche pluridisciplinaire mêlant neurobiologie, biochimie, psychologie et sociologie met en évidence qu'il y a plusieurs dizaines de suicides par an, certains étiquetés à tort sous accident, même si seuls 20 % seraient réellement prémédités, alors que les autres résulteraient plutôt d'un acte spontané à la suite d'un conflit ou d'une contrariété.

La mort perçue comme réversible et temporaire

Les causes seraient multifactorielles, à la fois biologiques, psychologiques et sociétales: un isolement sensoriel lors des premiers mois de vie qui provoquerait un mauvais développement des capteurs de la sérotonine (neurotransmetteurs impliqués dans l'anxiété), une certaine vulnérabilité liée à des carences affectives précoces ou une exposition à des violences éducatives (abandon, maltraitance, agression sexuelle, inceste, etc.) pourraient éclairer la prédisposition de certains enfants au passage à l'acte. L'école serait aussi un facteur

d'angoisse important, par la pression mise sur les performances intellectuelles, par l'immobilité exigée dans les cours (une torture pour certains enfants!) et par les moqueries ou le harcèlement constant que certains élèves font subir à d'autres. Cette liste peut être complétée par des rapports émis dans d'autres pays, comme le Canada: l'enfant peut avoir envie de rejoindre un proche décédé, fuir une situation intolérable, éviter une sanction, désirer s'autopunir ou punir un parent, etc.

«L'impulsivité qui réside fréquemment derrière ces passages à l'acte rend la détection et la prévention particulièrement difficiles.»

En fonction des situations, la mort est perçue comme réversible et temporaire et non comme une finalité, car l'objectif est d'alerter l'entourage, mais elle peut aussi être envisagée comme la seule issue possible à une souffrance devenue insupportable. Il semblerait aussi que les filles font plus de tentatives de suicide, mais que celles des garçons aboutiraient plus souvent. Certains signes prédictifs pourraient être repérés par les parents et les enseignants, mais, malheureusement, ils sont généralement mal interprétés: le bon élève qui soudain ne veut plus aller à l'école, la jeune fille pourtant sociable qui s'isole de plus en plus, le garçon au tempérament calme qui explose pour un rien ou l'enfant qui subitement perd le sommeil, l'appétit et l'envie d'exercer ses activités favorites.

Toutefois, l'impulsivité qui réside fréquemment derrière ces passages à l'acte rend la détection et la prévention particulièrement difficiles.

Une limite floue entre enfance et adolescence

Dans son ouvrage, Cyrulnik propose des pistes de prévention autour de quatre axes: premièrement autour de la naissance, en surveillant les derniers mois de grossesse, en allongeant les congés parentaux pour éviter les carences sensorielles du nouveau-né et en améliorant les métiers liés à la petite enfance pour mieux détecter les signaux d'alerte. Autour de l'école, ensuite, en luttant contre le harcèlement, cause de souffrance, en adaptant les rythmes scolaires et biologiques, en conférant une valeur éducative au sport et à l'art et en allégeant la pression liée aux performances scolaires. Autour de la famille également, pour qu'elle ait accès à des ressources adéquates et diversifiées, que l'enfant bénéficie de multiples liens d'attachement et que la vie de quartier, par le biais d'associations, soit renforcée. Enfin, autour de la culture, il signale le danger lié à l'attractivité d'internet pour des enfants mal dans leur peau et aux messages dénigrants et néfastes que le jeune peut échanger sur les réseaux, parfois glorifiant le suicide, accentuant ainsi une symptomatologie dépressive.

La position de Cyrulnik ne fait pourtant pas consensus et certaines voix – comme celle du pédopsychiatre Marcel Rufo – s'élèvent pour éviter un alarmisme inutile et une surmédiation de quelques cas de suicide. Les pensées de mort seraient normales dans le développement et, de plus, il y aurait confusion dans la distinction entre l'enfant et l'adolescent, car la préadolescence commence toujours plus tôt et avec elle les comportements à risque, spécifiques de cette tranche d'âge.

Christine Fawer Caputo est professeure formatrice spécialisée en didactique d'éthique et cultures religieuses/histoire et sciences des religions, en philosophie pour les enfants et dans l'accompagnement du deuil à l'école.

PRÉVENIR LE SUICIDE DES JEUNES: MISSION POSSIBLE ?

YVES DOROGI, LAURENT MICHAUD ET SOPHIE LOCHET

Le suicide est la première cause de mortalité des 15–29 ans en Suisse. Dans notre pays, un jeune décède tous les trois jours par suicide, et des milliers d'autres tentent de s'ôter la vie chaque année. De nombreuses ressources existent pour venir en aide aux jeunes en détresse.

Commençons par une bonne nouvelle: le taux de suicide de la population suisse a été divisé par deux depuis les années 1990, en partie grâce aux actions de prévention et à l'amélioration de la prise en charge des personnes suicidaires. Malheureusement, le suicide reste la première cause de décès des 15–29 ans, avant les accidents de la route, et le Plan national de prévention du suicide peine à se mettre en place. Les décès par suicide ne sont que la pointe de l'iceberg. Le processus suicidaire inclut les idées suicidaires et les tentatives de suicide, qui sont beaucoup plus fréquentes.

Comment réagir face à la souffrance ?

L'adolescence est un moment délicat où l'on n'est plus enfant et pas encore adulte. Les changements hormonaux sont intenses, le regard des autres compte beaucoup. C'est le temps de l'expérimentation, des «premières fois», des grands bonheurs, mais aussi des grandes souffrances. Se poser des questions sur la mort, à l'adolescence, est normal. Par contre, envisager sérieusement la mort comme une des solutions, voire comme la seule solution face à un problème n'est pas anodin et constitue un signal d'alerte important.

Face à ces adolescents en grande souffrance, comment réagir ? Si chaque situation est unique, quelques éléments importants sont à souligner :

- être disponible et à l'écoute pour accueillir une confiance, ne pas minimiser la souffrance, ne pas juger. La plupart des personnes qui vont mal ont besoin que l'on reconnaisse leur souffrance avant de recevoir des conseils
- ne pas ignorer des appels à l'aide plus ou moins déguisés ou des mentions directes d'envisager le suicide, mais au contraire saisir la perche qui est tendue, faire part à l'autre de son inquiétude
- ne pas rester seul avec les confidences d'une personne en détresse: il existe de nombreuses structures d'aide avec qui échanger et vers qui orienter

Dans le canton de Vaud, des ressources existent pour les jeunes mais aussi pour les professionnels (cf. encadré sur la formation «faire face au risque suicidaire»). Ces ressources ne sont pas toujours bien connues des adolescents. Or, les premiers signaux d'alerte sont souvent dirigés vers les pairs et échappent aux adultes de l'entourage. Il est donc essentiel de sensibiliser aussi les jeunes.

Libérer la parole pour prévenir le suicide

Il est important de rappeler régulièrement aux jeunes quelles sont les ressources à leur disposition, notamment les infirmiers et psychologues scolaires. En cas d'urgence psychiatrique ou de détresse psychologique, un numéro unique existe

pour tout le canton vingt-quatre heures sur vingt-quatre, sept jours sur sept: 0848 133 133. Pour des consultations, l'unité multidisciplinaire de santé des adolescents du CHUV propose aux 12-20 ans d'aborder les problèmes de santé tels que préoccupations au sujet du corps, de la puberté ou du développement, sexualité, troubles alimentaires, maladies chroniques. Une consultation spécifique pour les garçons est animée par deux médecins de sexe masculin. Le site www.ciao.ch¹ permet aux jeunes, via un système de questions/réponses et un forum, d'échanger entre eux ou avec des professionnels. Pro Juventute propose une ligne d'écoute (147), un service mail et un *chat* gratuits et anonymes pour les jeunes.

«Les premiers signaux d'alerte sont souvent dirigés vers les pairs et échappent aux adultes de l'entourage.»

Libérer la parole, c'est la première étape pour prévenir le suicide. Faire connaître les ressources d'aide, inciter chacun à être attentif et bienveillant envers son entourage sont des actions à la portée de tous. Le suicide n'est pas une fatalité et une écoute, un geste, une parole peuvent faire dévier une trajectoire.

Yves Dorogi et Laurent Michaud sont rattachés au Département de Psychiatrie du CHUV. Le Groupe prévention suicide Vaud-Neuchâtel rassemble des experts de la santé mentale pour améliorer la prévention et la prise en charge des personnes suicidaires.

Sophie Lochet est coordinatrice des programmes Stop suicide et de l'équipe, association de prévention du suicide des jeunes, active dans toute la Romandie.

Notes

¹ <http://www.ciao.ch/>

UNE FORMATION SPÉCIFIQUE
POUR LUTTER CONTRE LES CONDUITES
SUICIDAIRES

Le suicide est un sujet tabou et méconnu qui interpelle tout un chacun. Faut-il en parler? Comment? Que faire face à une personne en détresse psychologique? Des questions que peut se poser tout professionnel engagé dans une relation d'aide.

La formation «Faire face au risque suicidaire»², suivie par 1500 personnes depuis sa création en 2005, vise à répondre à ces questions. Coordonnée par le Groupe prévention suicide composé d'experts dans le domaine de la santé mentale, elle fait partie du Plan d'action en santé mentale élaboré par le Service de la santé publique et les institutions psychiatriques du canton de Vaud. La formation se destine à l'ensemble des professionnels des champs de l'enseignement, de la sécurité, du social et de la santé. Elle dure deux jours et permet de modifier la posture des participants face à la problématique suicidaire en proposant un modèle d'évaluation du potentiel suicidaire accessible à tous.

Les professionnels formés seront à même d'ouvrir un dialogue constructif et aidant avec une personne en proie à des idées suicidaires. La diffusion d'un modèle d'intervention et l'utilisation d'un langage commun facilitent la communication et la collaboration entre tous les intervenants.

2 www.formation-continue-unil-epfl.ch/faire-face-au-risque-suicidaire

VIVRE MALGRÉ TOUT POUR UN PEU DE TEMPS!

PATRICIA FAHRNI-NATER

Grâce à la prévention et aux progrès de la médecine pédiatrique, le taux de mortalité infantile a considérablement baissé ces dernières décennies dans notre pays. Malheureusement, un certain nombre d'enfants sont confrontés à une maladie grave et à une mort possible. C'est dans le cadre des soins palliatifs pédiatriques du canton de Vaud que se réalisent le suivi médical et l'accompagnement de ces enfants dont les jours ou les mois sont comptés. Parfois, l'école fait partie intégrante du projet de ces derniers jours à vivre: comment ce temps peut-il être organisé et accompagné?

Chaque enfant a une histoire de vie singulière, de par sa famille, sa maladie, mais aucun d'entre eux ne laisse indifférent et tous confèrent, à nous professionnels, le devoir de tout mettre en œuvre pour leur assurer la meilleure qualité de vie possible, aussi longtemps que la vie est encore là. Souvent, cette qualité de vie pour l'enfant ou l'adolescent est assurée, entre autres, grâce à de nombreux projets: voyages en famille, activités à haute valeur symbolique comme nager avec les dauphins, rencontrer une star de la chanson ou simplement vivre son quotidien le plus confortablement possible. Et, parfois, l'école fait partie de ces projets.

Des enfants en sursis: rechercher la qualité de vie

En effet, lorsque la maladie se fait incontrôlable, il n'est pas rare de voir des enfants retourner en classe, pour quelques heures, en fauteuil roulant ou encore équipés d'une pompe à morphine: retourner à l'école, ne serait-ce que pour terminer un devoir de sciences, pour passer l'examen de maturité ou simplement pour revoir les copains et

faire la photo de classe. La scolarité, dans ce contexte, est un moyen de répondre à cette notion de qualité de vie. Elle permet à l'enfant de sortir du statut de malade et de redevenir, au moins momentanément, un élève comme les autres! Cette qualité de vie est centrale pour l'enfant ou l'adolescent dont la maladie est incurable et qui arrive dans ses derniers mois de vie. Lorsqu'on est arrivé dans cette période de vie si particulière, une équipe de soins palliatifs pédiatriques peut apporter un soutien et une aide dans le maintien de ce modeste confort.

Qu'entendons-nous par soins palliatifs et à qui s'adressent-ils?

Les soins palliatifs sont des *soins actifs et complets* donnés aux malades dont *l'affection ne répond plus au traitement curatif*. Ils peuvent toutefois côtoyer de façon transitoire les soins curatifs. Les soins palliatifs cherchent à améliorer la qualité de vie des patients et de leur famille, face aux conséquences d'une maladie potentiellement mortelle. Ils agissent par la prévention et le soulagement de la souffrance, identifiée précocement et

évaluée avec précision, par le traitement de la douleur et des autres problèmes physiques, psychologiques et spirituels qui lui sont liés. Les soins palliatifs en pédiatrie s'adressent aux enfants de la naissance à l'âge de la majorité, dès lors qu'ils sont atteints d'une maladie grave, comme le cancer ou la mucoviscidose, pouvant réduire leur espérance de vie, en phase terminale ou encore atteints d'un handicap sévère.

Ces soins ont été développés dans les années 1980 dans certains pays européens comme l'Angleterre et, plus tardivement, en Suisse. Des équipes spécialisées ont été créées dans quelques cantons suisses et sont des partenaires précieux de ces accompagnements: ils ont clairement une raison d'être, même si cette discipline n'a pas toujours été très populaire. Il est effectivement difficile de faire cohabiter dans l'esprit du plus grand nombre, même des professionnels de la santé, enfance et mort.

Alors, comment parler de soins palliatifs en milieu scolaire?

Impensable? L'école est un lieu d'apprentissage, de développement. On ne meurt pas dans une école! Que faire si un élève se retrouve en situation de soins palliatifs et veut continuer sa scolarité? Quels sont les objectifs d'une telle scolarisation pour un enfant dont le pronostic est réservé à plus ou moins brève échéance?

Même si cette réintégration en milieu scolaire est possible et qu'elle apporte de nombreux points positifs, elle requiert néanmoins une attention particulière, et c'est peut-être là qu'une équipe de soins palliatifs pédiatriques peut être soutenante, dans le sens où elle assure le lien entre l'hôpital et le secteur médical de l'école.

Quelques situations récentes et très positives sont venues renforcer une réflexion menée par un groupe pluridisciplinaire de professionnels, dans les années 2005, qui avait montré que la scolarisation des enfants en soins palliatifs est non seulement possible, mais qu'elle apporte un réel soutien à l'enfant et à sa famille, aux autres élèves, qui ont le sentiment d'avoir pu encore faire quelque chose pour leur copain, pour l'enseignant, qui est très souvent à l'origine de cette démarche d'intégration mise en place avec cœur et énergie: il a ainsi la sensation d'avoir pu accompagner son élève jusqu'au bout. Afin d'assurer cet accompa-

gnement sans qu'il soit délétère pour la vie scolaire, les autres élèves et les professeurs, le retour à l'école de l'enfant en situation de soins palliatifs doit être bien préparé.

Préparer l'accompagnement de l'élève en situation de soins palliatifs

Dans un premier temps, une rencontre est organisée à l'école entre les différents acteurs: infirmière scolaire, directeur de l'établissement, enseignant qui aura l'enfant dans sa classe et, si possible, médecin et psychologue scolaires. Parfois, la présence d'un membre de l'équipe hospitalière impliquée dans les soins donnés à l'enfant s'avère utile.

L'objectif de cette première rencontre est, en plus de connaître les besoins de l'enfant et de sa famille, de permettre à toutes les personnes impliquées au niveau scolaire de vivre cette situation de la manière la plus constructive possible et d'en réduire les effets potentiellement traumatiques, sachant que leurs besoins seront identifiés et reconnus et qu'une stratégie d'information sera mise en place pour l'ensemble des enseignants. L'information est un élément clé, mais nécessite que l'enfant et sa famille donnent leur accord et en définissent le périmètre.

Pour les parents, la scolarité de leur enfant n'est pas forcément une étape essentielle dans cette phase de vie. Mais ce qui est primordial pour eux, c'est de satisfaire les désirs de leur enfant. Toutefois, il est nécessaire pour eux d'être entendus et d'être assurés que tout sera mis en œuvre pour sa sécurité. Les besoins de l'enfant vont être différents au fil du temps, en fonction de l'évolution de la maladie et des troubles qui peuvent survenir, comme les troubles de la marche, de la vue ou toutes les formes de paralysies qui peuvent entraver l'écriture et l'élocution.

L'enseignant recevra un certain nombre d'informations pour intégrer dans sa classe un enfant avec des besoins si particuliers. Il devra connaître l'état physique de l'enfant, les activités possibles, les précautions à prendre à la récréation, par exemple, les difficultés de mobilisation et l'équipement particulier nécessaire avant de l'accueillir dans les meilleures conditions possible. Une attention particulière sera portée aux autres élèves de la classe afin de les aider à traverser cette période éprouvante pour eux aussi. Un moyen de les

aider est, pour ceux qui le désirent, de leur confier des tâches particulières leur donnant le sentiment d'avoir pu aider leur camarade.

L'infirmière scolaire, afin de pouvoir exercer son rôle de personne ressource dans de telles situations, devra avoir accès avant tout à une bonne connaissance de la situation de l'enfant, de son état, des médicaments qu'il doit recevoir ainsi qu'identifier les aménagements pédagogiques structurels, afin de lui offrir un environnement favorable et sécurisé.

Optimiser la prise en charge scolaire


Sans vouloir s'immiscer dans le domaine de l'école, une équipe pédiatrique de soins palliatifs a pour mission de permettre à l'enfant concerné de vivre sa vie, quelle qu'en soit la durée, en fonction de ses choix, même si l'un d'entre eux est de poursuivre sa scolarité. La qualité de vie de l'enfant, et par conséquent celle de sa famille, reste l'objectif prioritaire. Pour y arriver, il faut pouvoir apporter une médication et un soutien adéquats à l'élève, afin qu'il puisse se rendre à l'école, profiter de sa classe tout en étant confortable et en mesure de réaliser ses aspirations. Ce projet ne doit pourtant pas se faire au détriment des autres élèves ni de l'enseignant. C'est pourquoi il sera préparé, organisé à l'avance tout en installant un cadre sécurisant pour chacun. Dans ce contexte, assurer une bonne coordination et une circulation de l'information en collaboration avec l'infirmière scolaire, lui offrir un soutien ainsi qu'à tout autre professionnel permettra d'optimiser la prise en charge scolaire.

L'enfant en soins palliatifs nous frappe par son envie de se battre, de croquer chaque seconde du temps qui lui reste, montrant une certaine clairvoyance qui bouleverse tout un chacun, donnant souvent aux adultes des exemples émouvants de sagesse et de courage.

Patricia Fahrni-Nater est infirmière responsable de l'équipe cantonale pédiatrique de soins palliatifs et de soutien du canton de Vaud.

Notes

- 1 Schell, M. & al. (2012). L'enfant en soins palliatifs: l'enjeu de la scolarité dans l'école d'origine. In N. Humbert (dir.) *Dans la vie... pendant, avant, après. Les soins palliatifs pédiatriques*. Montréal: Editions du CHU de Sainte-Justine.
- 2 Bouffet, E. & al. (1996). La scolarité en fin de vie. Quels objectifs, quels espoirs? *Archives de pédiatrie* 3, pp. 555-560.



LES ÉTOILES GRANDES ET BRILLANTES ONT UNE FIN PLUS EXPLOSIVE
QUE LES AUTRES. ELLES DISPARAISSENT, MAIS LAISSENT UN TROU NOIR DERRIÈRE
ELLES. C'EST CE QUI S'EST PASSÉ LORSQUE NOTRE ÉTOILE À NOUS A DISPARU.
ON EST RESTÉES PLONGÉES DANS LE NOIR ET ON AVAIT L'IMPRESSION DE NE PAS
POUVOIR EN SORTIR. MAIS ON SAIT QU'IL NE NOUS A PAS TOTALEMENT QUITTÉES
CAR SON ÉCLAT EST RESTÉ DANS NOS CŒURS.
POURTANT LE DEUIL C'EST POUR LA VIE, ÇA NE S'EN VA JAMAIS.



TÉMOIGNAGE LE RETOUR À L'ÉCOLE D'UN ENFANT ATTEINT DE CANCER: UNE PRÉPARATION MINUTIEUSE

VÉRONIQUE MONACHON

Dans le canton de Vaud, une vingtaine d'élèves sont aussi des patients de l'unité d'hémato-oncologie du CHUV, à Lausanne. La Ligue vaudoise contre le cancer (LVC) propose un accompagnement pour le retour en classe d'un enfant atteint de cancer. Une rencontre a lieu généralement entre l'enfant malade et l'école.

Décembre 2013. Je rencontre pour la première fois Sophie*, une petite fille de six ans et ses parents. Ils viennent d'apprendre que leur fille a un cancer. C'est le choc.

Lors de l'annonce du diagnostic, l'équipe médicale du Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV) propose aux parents de rencontrer une assistante sociale de la LVC. Nous sommes deux à partager notre bureau qui se situe dans le service d'hémato-oncologie pédiatrique. Cette unité accueille la plus grande partie des enfants atteints de cancer en provenance de toute la Romandie. Chaque année, deux cents enfants y reçoivent leur traitement, dont cinquante à soixante nouveaux cas. Les traitements peuvent parfois durer deux à trois ans.

Ce jour-là, c'est moi qui suis présente et qui vais rencontrer la famille de Sophie. Très vite, une des questions qui préoccupent la famille est l'école. Les parents se demandent ce qui est possible, car entre traitements ambulatoires et hospitalisations, l'agenda de Sophie est déjà bien rempli. L'unité d'hémato-oncologie pédiatrique du CHUV est sous la responsabilité de la D^{resse} Maja Beck-Popovic. Elle a depuis longtemps fait le choix de permettre aux enfants de reprendre l'école, même pendant les traitements. Elle a été une pionnière dans cette volonté de ne pas couper l'enfant d'une vie sociale et scolaire. Maintenir une scolarité, c'est continuer à apprendre, éviter l'isolement, penser à autre chose. Organiser la continuité avec l'école permet de préserver la normalité dans une situa-

tion qui n'est pas normale, la maladie. Dans le canton de Vaud, tous les enfants en âge scolaire peuvent retourner dans leur classe, pour autant que leur état de santé le permette.

«Organiser la continuité avec l'école permet de préserver la normalité dans une situation qui n'est pas normale, la maladie.»

Le retour à l'école se construit avec l'équipe soignante, les parents, l'enfant, la direction de l'école, l'enseignante et l'infirmière scolaire. Il peut intervenir rapidement. Cela dépend du type de maladie et des traitements. La décision de permettre à l'enfant d'aller à l'école est prise par le médecin de référence de l'enfant. Dès que le feu vert est donné aux parents, nous les rencontrons pour préparer ce retour. Il est très important de voir ce que l'enfant souhaite dire et à qui à propos de sa maladie, et de l'impliquer dans les décisions concernant son retour.

Nous demandons à l'école d'envoyer une circulaire à tous les parents des enfants se trouvant dans la classe de Sophie. Ce courrier est écrit par le médecin du CHUV.

L'information en classe, organisée par la Ligue vaudoise contre le cancer, est facultative. Cette pres-

tation est proposée aux parents et ce sont eux, avec leur enfant, qui décideront de notre présence en classe. Du côté de l'école, cette intervention est largement sollicitée par les enseignants. Certaines informations données aux élèves sont un passage obligé, il s'agit de tout ce qui touche aux règles d'hygiène. En revanche, pour expliquer la maladie, nous reprenons les mots que l'enfant utilise. Souvent ce n'est pas une tumeur, mais une boule et les globules blancs deviennent les petits soldats ou les policiers.

Nous avons défini trois groupes d'âge et nous abordons la problématique de la maladie en fonction de ce critère.

Les enfants de cinq à huit ans

Dans les faits, l'information en classe est systématique. Les parents sont soulagés de voir que le retour à l'école sera accompagné par des professionnels. Les enfants de cet âge entrent facilement en contact avec nous, mais ne posent pas ou peu de questions sur la maladie. Ils font des commentaires comme ceux-ci: *Ma maman travaille à l'hôpital, tu la connais? Moi aussi j'ai été à l'hôpital quand j'étais petit; mon grand-père aussi il a le cancer; mon frère est malade, il n'a pas pu venir à l'école.* Ils sont centrés sur eux-mêmes, mais comprennent l'importance de respecter de nouvelles règles d'hygiène. Ils apprécient l'idée d'aider un camarade. Ils ne savent pas toujours que le cancer est une maladie grave.

Nous utilisons comme support des fiches explicatives de grand format¹ que nous avons créées. Elles représentent par exemple une cellule cancéreuse et montrent que la maladie n'est pas contagieuse. Nous avons également une poupée qui mesure un mètre et qui a elle-même perdu ses cheveux. C'est un garçon qui s'appelle Lovic*. Il a également un AVTI (système totalement implantable, spécialement conçu pour un accès vei-

neux répété et facile) qui permet à l'enfant de recevoir ses traitements. Nous pouvons ainsi montrer aux camarades cette *boîte magique*, comme la nomment les parents. Ils comprennent dès lors l'importance de ne pas pousser leur camarade. Ils découvrent aussi pourquoi il y a cette petite bosse sous la peau de leur copain. La poupée permet aussi d'attirer l'attention des enfants sur nous. Nous devons constater que pour de nombreux enfants malades, c'est plus agréable que de sentir vingt paires d'yeux sur soi.

Les enfants de neuf à treize ans

Les élèves de cet âge ont déjà acquis de bonnes connaissances d'anatomie; ils ont ainsi des questions plus précises. D'ailleurs, le thème du cancer a souvent été discuté à la maison. Ils abordent aussi le thème de la mort. Voici quelques exemples de questions: *Pendant combien de temps va-t-il recevoir de la chimiothérapie? Ses cheveux vont-ils repousser? Comment ses parents ont-ils découvert qu'il avait le cancer? La maladie va-t-elle revenir quand il sera guéri?*

Les jeunes de quatorze à dix-huit ans

Les adolescents ont acquis des connaissances pointues et savent avant notre arrivée ce que vit leur camarade. Ils en ont parlé avec lui ou en famille. Ils utilisent également les nouvelles technologies et sont en contact avec leur camarade depuis le début de la maladie. Pendant notre intervention, ils ne posent pas de questions. Certains sont très émus. Avec ce groupe d'âge, il est important que l'enseignant ait préparé notre arrivée. La meilleure solution est de leur proposer d'écrire leurs questions avant notre venue et de les transmettre à l'enseignant.

Il suffit parfois de peu de chose pour que le dialogue puisse s'enclencher. S'ils ne posent pas de questions, c'est aussi pour ne pas perturber leur camarade. Ils sont déjà sensibles à cette notion d'intimité dont selon eux la maladie fait souvent partie.

Nous remettons à l'enseignant plusieurs exemplaires d'un *flip-book* que nous avons créé en 2013 et qui permet de parler plus facilement de la maladie. C'est un livret que l'on tient dans une main. Quand on fait tourner les pages d'un côté,

il y a une personne qui monte et qui descend des escaliers. Cela représente les hauts et les bas que vit un enfant en traitement. De l'autre côté, on trouve des mots d'adolescents comme: *Est-ce que je vais mourir? Je n'ai pas envie qu'on ait pitié de moi; je n'ai pas dit ouf que ma chimio débute; c'est parfois difficile de me regarder dans la glace*. Quelques conseils de professionnels sont intercalés.

Une information générale sur les traitements et leurs effets secondaires

Quel que soit l'âge des enfants, notre intervention ne donne pas de détails concernant l'enfant malade. Nous parlons de manière générale des traitements et de leurs effets secondaires. Toutefois, les élèves n'ont pas à savoir par exemple si le pronostic est défavorable ou si leur camarade a des métastases. Ce sont vraiment les parents qui choisissent tout au long de la maladie ce qu'ils souhaitent transmettre aux élèves et à l'enseignant. L'enfant touché par le cancer, en accord avec ses parents, choisit de venir ou non à cette information. Une fois adolescent, il renonce souvent à y assister. Il pense que ses camarades n'oseront pas poser de questions ou alors il ne souhaite tout simplement pas entendre une nouvelle fois son histoire.

«L'école est et reste un lieu de vie; l'enfant malade y a sa place comme tout autre enfant.»

Après plus d'une centaine d'interventions en classe, nous avons constaté tout le bénéfice d'une collaboration régulière avec l'école. Les enseignants ne peuvent pas toujours imaginer la lourdeur et la durée des traitements. Nous sommes là pour leur en parler. L'école est et reste un lieu de vie; l'enfant malade y a sa place comme tout autre enfant. C'est souvent une question d'aménagements et d'ajustements qui doivent se faire régulièrement en tenant compte de l'évolution de la maladie.

Le plus intéressant et le plus touchant est de voir la solidarité qui se manifeste dans les classes et les établissements où un enfant atteint de cancer est présent. Cela mobilise autour de lui, de ses frères et sœurs, de ses parents, un véritable en-

gagement qui est dès lors une ressource pour la famille.

Véronique Monachon est assistante sociale à la Ligue vaudoise contre le cancer, www.lvc.ch

Notes

1 Ces fiches explicatives sont disponibles sur www.hepl.ch/prismes

* Prénoms d'emprunt

JEUX DANGEREUX: JEUX VIOLENTS, D'ÉVANOUISSEMENT ET DE DÉFI

FABIENNE TOSI

Ces «jeux» dangereux, répandus dans le monde entier, touchent un public d'enfants et d'adolescents de quatre à vingt ans, filles et garçons, de tous milieux sociaux. Le but est de faire une expérience.

UN COPAIN, LUDOVIC LE FAISAIT AVEC SES MAINS, MAIS LUI S'ARRÊTAIT TOUJOURS JUSTE AVANT DE S'ÉVANOUIR, LORSQU'IL SENTAIT VENIR LES HALLUCINATIONS, LA TÊTE QUI LUI TOURNAIT... CE JEU EST MORTEL, MAIS JE NE LE SAVAIS PAS.

Jessica, quinze ans¹

Le «jeu du foulard» sous toutes ses appellations, qui n'a de jeu que le nom, s'apparente à une pratique innocente. Les jeunes ne mesurent pas les conséquences graves qui peuvent en résulter. Ainsi, la prévention est la seule arme efficace pour les adultes responsables, parents, éducateurs, enseignants.

Les jeux dangereux comprennent trois catégories de pratiques:

- les jeux violents qui sont des jeux de groupes consentis ou contraints dont l'objectif est de frapper une victime sur la base de règles qui diffèrent selon le jeu (p. ex. petit pont massacreur ou jeu de la mort subite);
- les jeux d'évanouissement dans lesquels il n'y a en général pas d'agresseur et d'agressé, le pratiquant étant consentant;
- les jeux de défi (car surfing, jeu de l'autoroute) basés sur le principe du «t'es pas cap» et qui se caractérisent par des actes dangereux volontaires au sein d'un groupe de pairs qui sont filmés puis diffusés sur internet ou les réseaux sociaux.

Ces «jeux» sont généralement proposés par un copain ou un groupe d'amis et les pratiquants ne sont pas conscients des risques encourus. Une forme primaire de ce «jeu» est celui dit de «la tomate», dans lequel les enfants (dès trois-quatre ans) jouent à retenir leur respiration le plus longtemps possible, ce qui peut provoquer une syncope. Les plus grands (dès sept-huit ans) font de l'hyperventilation puis bloquent leur respiration.

Un camarade appuie alors sur leurs carotides ou leur comprime le sternum. Un évanouissement se produit, précédé de sensations de type hallucinatoire. Le but est de raconter au réveil ce qu'ils ont ressenti.

Le danger est extrême: toute tentative, qu'elle soit effectuée en groupe ou en solitaire, peut entraîner des séquelles irréversibles et un arrêt cardiaque dès le premier essai. Les jeunes qui font cette expérience seuls à l'aide d'un lien quelconque (corde, ceinture de peignoir, etc.) courent un risque majeur, car personne ne pourra alerter les secours en cas d'étranglement prolongé après la perte de connaissance.

Vigilance et repérage de signes

Quelques signes peuvent alerter les parents et adultes responsables d'enfants:

- traces rouges sur le cou (parfois dissimulées);
- lien, corde, ceinture, traînant sans raison auprès du jeune;
- maux de tête parfois violents, récidivants;
- douleurs auriculaires;
- troubles de la vision;
- diminution de la concentration;
- rougeurs au visage ou taches rouges dans les yeux;
- bruits sourds dans la chambre ou contre le mur (chute dans le cas d'une pratique solitaire);
- questions posées sur les effets, les sensations, les dangers de la strangulation.

Sans créer de sentiment de dramatisation, il convient toutefois d'être vigilant afin de pouvoir détecter ces comportements si un enfant ou un jeune présente plusieurs de ces signes.

Un «jeu» pour vivre des sensations fortes

Comme son nom l'indique, le «jeu du foulard» (terme générique) est avant tout considéré comme une pratique ludique susceptible de procurer des «sensations fortes». Les plus jeunes y voient la découverte d'une expérience nouvelle et l'abandonnent en toute inconscience. Les adolescents, eux, cherchent surtout à relever un défi et à vivre des sensations fortes et nouvelles. La volonté de transgression est rare, l'expression d'un comportement violent ou suicidaire exceptionnelle. Il n'existe pas de profil type d'enfant qui joue à ce type de jeux. La population concernée est vaste, de quatre à vingt ans, garçons et filles de tous niveaux sociaux. Elle concerne surtout des enfants et des adolescents sains, sans difficultés psychologiques.

Une seule arme: la prévention

Face aux drames induits par ces pratiques, les adultes n'ont qu'une seule arme efficace à leur disposition: la prévention. La diffusion de l'information aux parents et aux adultes en lien avec des enfants est essentielle afin de prévenir des accidents, des handicaps et des centaines de décès chaque année à travers le monde et afin d'éviter que des enfants et des jeunes meurent simplement parce qu'ils ne savaient pas qu'ils mettaient leur vie en danger en pratiquant ce qu'ils croyaient être un jeu.

Fabienne Tosi est représentante de l'antenne suisse de l'Association de parents d'enfants accidentés par strangulation (APEAS).

Pour plus d'informations: www.jeudufoulard.com

¹ Témoignage tiré de la thèse de maîtrise en sciences de l'éducation de Gaëlle Ruysschaert, cité sur le site www.jeudufoulard.com

COMMENT PARLER EN CLASSE DES ATTENTATS CONTRE CHARLIE HEBDO?

ALAIN PACHE ET SYBILLE ROULLER

Le 5 février 2015, à la suite des événements de *Charlie Hebdo*, une table ronde a rassemblé des formatrices et des formateurs de la HEP Vaud, certains d'entre eux étant aussi enseignants dans des classes du canton. Les propos échangés, dont cet article se fait le relais, donnent quelques pistes pour aborder avec les élèves des situations extrêmes liées à des attentats.

« J'ÉTAIS INTÉRESSÉE PAR LE SUJET APRÈS L'AVOIR VU AU JOURNAL TÉLÉVISÉ, DONC JE SUIS ALLÉE SUR INTERNET POUR EN SAVOIR PLUS. JE SUIS TOMBÉE SUR UNE VIDÉO QUI S'EST OUVERTE TOUTE SEULE. C'ÉTAIT L'IMAGE DU POLICIER QUI S'EST FAIT TUER DE SANG-FROID. J'EN AI PARLÉ À MES PARENTS, CAR J'ÉTAIS TRÈS CHOQUÉE. »

Elève de CM2¹

De tels propos font froid dans le dos. Pourtant, ils montrent bien que les attentats contre *Charlie Hebdo* n'ont laissé personne indifférent. Encore moins les enfants ! Se pose dès lors la question du rôle de l'école dans ce contexte. Faut-il parler de ces tristes événements en classe ? Si oui, quand ? Tout de suite ? Quelques semaines après ? Comment peut-on en parler ? Comment réagir à l'incompréhension de certains élèves qui évoquent la théorie du complot ?

Ces questions sont complexes et montrent qu'un enseignement de sciences humaines et sociales a plus que jamais sa place à l'école, que ce soit dans une perspective d'éducation en vue d'un développement durable ou dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. Nous allons tenter de le démontrer dans la suite de ce texte, en nous appuyant sur les propos tenus lors de la table ronde.

Offrir un espace de parole

La première difficulté, pour un enseignant, consiste à sortir de sa propre stupeur. En effet, les faits sont violents et l'émotion prend généralement le dessus les premiers jours. En outre, selon les témoignages recueillis, le fait de se sentir démunis et la crainte de ne pas pouvoir gérer les émotions des élèves ont dissuadé bon nombre d'enseignants d'aborder le sujet.

« La première difficulté, pour un enseignant, consiste à sortir de sa propre stupeur. »

Parmi nos collègues, certains pensent en revanche qu'il est important d'offrir un espace de parole aux élèves, afin de leur permettre de gérer le choc en parlant des événements. Mettre des mots, c'est aussi mettre de la distance par rapport à la violence exceptionnelle des faits et donc rassurer et éduquer. Ainsi, une enseignante du cycle 3 a affi-

ché au tableau une pancarte « Je suis Charlie », puis a demandé à ses élèves s'ils avaient entendu parler de cela. Tous ont levé la main. Elle leur a demandé ensuite s'ils se sentaient concernés : sur un effectif de 24 élèves, seuls 6 élèves ont levé la main. Face à ce résultat, l'enseignante s'est interrogée sur la pertinence d'une démarche didactique sur le sujet. Elle a toutefois décidé de travailler sur la liberté d'expression en analysant différentes caricatures, par groupes, puis en demandant aux élèves d'écrire leur définition personnelle. Voici la synthèse obtenue : « La liberté d'expression, c'est le droit de pouvoir s'exprimer sur ce que l'on veut ou que l'on aime sans craindre quoi que ce soit et dans le respect de l'autre. » La suite de la démarche sera plus générale et portera, dans cette classe, sur le code chromatique de l'image et sur les droits de l'homme.

Apprendre à problématiser

Comme en témoigne le projet de l'enseignante mentionné ci-dessus, il est important de reprendre en classe un tel événement d'actualité, de manière à « mettre de l'explication dans l'émotion »². En effet, il s'agit de définir et/ou de construire des concepts qui permettront aux élèves non seulement de comprendre ce qu'il s'est passé, mais également de se questionner sur les principaux enjeux des sociétés actuelles. Dès lors, des concepts comme *liberté d'expression*, *liberté de la presse*, *pluralisme des opinions*, *laïcité*, *droits de l'homme* sont centraux et doivent être travaillés avec les élèves dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté³. C'est donc à ce stade qu'intervient le « détour disciplinaire », autrement dit le passage par des modes de pensée propres aux disciplines scolaires.

Dans le cadre de l'éthique et des cultures religieuses, par exemple, l'enseignant pourrait travailler sur le terrorisme, le jihad, la violence ou encore le statut de l'image dans les religions

monothéistes. Un travail sur l'histoire et les caractéristiques des différentes religions (contexte, textes, diversité des courants de pensée, dérives fondamentalistes, rapport à l'altérité, rapport au blasphème) s'avère en outre particulièrement nécessaire en vue de refroidir la question d'actualité et de montrer réellement la diversité des cultures humaines en évitant tout ethnocentrisme⁴.

Dans le cadre de l'histoire, l'enseignant pourrait proposer un travail autour des différentes facettes de l'identité juive au cours des siècles, afin de montrer la complexité de cette religion. En effet, le judaïsme ne peut se définir de manière unilatérale: il peut désigner une appartenance culturelle, nationale ou encore ethnique.

Dans le cadre de la géographie, il pourrait être intéressant de se questionner sur la constitution et les frontières de l'Etat islamique et sur la diffusion de l'information, via les agences de presse, internet et les réseaux sociaux.

Se saisir des débats amenés par les élèves

Une autre piste consisterait à être plus à l'écoute des élèves, de manière à susciter le débat en classe sur des questions qui les intéressent. Un enseignant à l'Université fait par exemple état d'un intérêt marqué, chez nos étudiants, pour les différents courants musulmans (les chiites, les sunnites, les alaouites, les alévis, les druzes ou encore les kharidjites), un peu à l'image de l'intérêt qui était porté, dans les années 1970, à Cuba ou aux mouvements révolutionnaires.

Une autre enseignante relève des incompréhensions chez bon nombre d'élèves autour de ce qu'ils perçoivent comme une injustice: pourquoi *Charlie Hebdo* aurait-il le droit de tout dire, alors qu'un humoriste comme Dieudonné est condamné? Dans un tel cas, le recours aux lois et, plus généralement, à la procédure judiciaire permet d'insister sur un principe élémentaire du fonctionnement de notre démocratie et sur la frontière mince entre liberté d'expression et antisémitisme⁵.

D'autres élèves encore font référence à la théorie du complot. En effet, il faut savoir que toute information est avant tout un fait transformé en signes et transporté, voire diffusé ou mis à disposition. En d'autres termes, une information suppose toujours un intermédiaire technologique ou humain. Il est donc nécessaire de s'interroger sur

notre rapport individuel à la véracité de l'information, surtout si l'on prétend éduquer d'autres à ces informations. Comme le rappelle Bruno Devauchelle dans un article en ligne sur la question⁶, il faut admettre le fait que nous, adultes, éducateurs, sommes très démunis face au monde d'information et de communication que nous avons construit. En effet, l'arrivée de l'informatique, d'abord, puis celle d'internet et, plus récemment, celle de la mobilité connectée, nous déroutent et créent des situations où les élèves remettent en question les informations données.

«S'interroger sur notre rapport individuel à la véracité de l'information, surtout si l'on prétend éduquer d'autres à ces informations.»

Pour remédier à ce problème, il peut être intéressant de faire en classe un travail de comparaison de l'information à partir de plusieurs journaux ou de plusieurs chaînes de télévision. La comparaison peut porter sur le nombre de pages consacrées à l'événement, sur la présence de l'événement à la une ou encore, dans le cadre des journaux télévisés, sur le nombre de minutes consacrées à l'événement et la manière dont l'événement est traité.

Identifier les valeurs en présence

Prendre en compte, en classe, un tel fait d'actualité implique également d'identifier les valeurs en présence: celles des victimes, celles des terroristes, celles de la police ou encore celles de l'opinion publique, tout en distinguant les contextes français et helvétique qui ne s'appuient pas sur la même définition de la laïcité. Pour l'enseignant, il s'agit en outre de clarifier ses propres valeurs, de manière à ne pas tomber dans le dogmatisme.

Permettre la prise de distance pour mieux vivre ensemble.

A l'aune des quelques propos ci-dessus, il paraît évident que l'enseignant de sciences humaines et sociales a une responsabilité importante face à

un événement d'actualité aussi bouleversant que l'attentat contre *Charlie Hebdo*. Il ne peut donc se contenter d'évacuer les questions qui se posent. Un premier moment de *débriefing* s'avère donc essentiel pour permettre une première prise de distance et pour ne pas laisser se propager la peur, l'insécurité, voire l'angoisse.

«Construire une démarche d'enseignement-apprentissage qui prenne en compte les questions des élèves.»

Dans un deuxième temps, il importe de prendre le temps nécessaire pour construire une démarche d'enseignement-apprentissage qui prenne en compte les questions des élèves et qui se base sur différentes sources permettant la construction de concepts et de modes de pensée propres aux disciplines des sciences sociales. C'est ainsi que l'enseignant fera apparaître la complexité des enjeux sociaux, mais également quelques pistes permettant de mieux vivre ensemble. En effet, il s'agit de comprendre qu'il existe des moyens d'action autres que la violence. Dans notre système démocratique, nous pouvons créer des groupes de pression et même, dans le cas de la Suisse, déposer une initiative, de manière à faire évoluer les lois et règlements. Voilà les véritables enjeux d'une éducation à la citoyenneté et au développement durable.

Alain Pache est professeur à la HEP Vaud. Il est membre de l'Unité d'enseignement et de recherche «Didactiques des sciences humaines et sociales».

Sybille Rouiller est assistante diplômée et membre de l'Unité d'enseignement et de recherche «Didactiques des sciences humaines et sociales».

Bibliographie complète sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 *Mon Quotidien* des 10, 11 et 12 janvier 2015 (disponible sur www.monquotidien.fr)
- 2 Propos tenus par Charles Heimberg, professeur en didactique de l'histoire à l'Université de Genève (24 heures du 13 janvier 2015).
- 3 Cf. p. ex. les ressources proposées par le portail *Eduscol* (eduscol.education.fr)
- 4 Cf. notamment le choix de textes retenus par le Département de l'instruction publique du canton de Genève.
- 5 On peut se permettre de critiquer des institutions, dont les religions font partie, mais pas d'attaquer un groupe social en particulier.
- 6 Voir la chronique du 23 janvier 2015, sur le site www.cafepedagogique.net

ADOLESCENCE, MORT ET NUMÉRIQUE

MARTIN JULIER-COSTES

Comment les adolescents d'aujourd'hui vivent-ils la perte d'un proche et quelle place revêt le numérique dans leur expérience du deuil? C'est la question que pose Martin Julier-Costes, qui s'appuie sur l'approche socio-anthropologique pour comprendre ces événements. Les outils numériques et internet prennent une place importante et suscitent des pratiques dont les jeunes et les moins jeunes veulent eux-mêmes construire le sens.

Pour tenter d'y répondre, je prendrai appui sur un travail doctoral portant sur les réactions du groupe des pairs face à la perte d'une amie ou d'un ami, actualisé par une recherche en cours sur le deuil et le numérique¹. Sans généraliser les apports de ces analyses au décès d'un parent (père, mère, fratrie), elles sont des pistes d'enseignement et de compréhension du vécu des adolescents face à la perte d'un proche et de la place de l'école dans leur trajectoire de deuil.

«Une situation potentiellement destructrice, mais toujours source de rassemblements et de redéfinition des liens avec les autres.»

L'approche socio-anthropologique est ici privilégiée pour comprendre les réactions et les comportements des adolescents face à une situation potentiellement destructrice, mais toujours source de rassemblements et de redéfinition des liens avec les autres. D'une part, l'anthropologie nous apprend que lorsque la mort frappe les vivants, ces derniers oscillent toujours entre désordre et remise en ordre des liens qui les unissent². D'autre part, la sociologie, par la description exhaustive de ce qui se fait lors du décès d'un adolescent (où, comment et avec qui?) permet de

comprendre comment un contexte particulier, marqué notamment par le numérique, met en forme ce que l'anthropologie énonce comme des réactions universelles des humains face à la mort: rassembler les vivants, garder des traces du mort, le localiser et maintenir des liens avec lui.

Une mort collectivement partagée

L'impact de la mort d'un adolescent peut s'observer à travers trois dimensions: les ritualisations funéraires instituées et instituant et le vécu intime du deuil³. Les premières correspondent aux principaux rites, ouverts à tous (sauf exception) et où le corps est généralement présent: la mise en bière, le rite funéraire et la mise en terre. Les secondes désignent les autres ritualisations funéraires, parallèles, qui varient selon les cercles d'appartenance du défunt et où le corps est absent ou présent par les cendres. Par exemple: l'annonce, la verrée, les fêtes privées, les célébrations «anniversaires», la minute de silence et/ou la plantation d'un arbre à l'école, le tri des affaires et/ou le réaménagement de la chambre, les échanges via mails et autres messages sur une plate-forme comme Facebook. Conjointement, l'expérience du deuil se conjugue aussi dans l'intime, ce que Déchaux nomme «la mort en soi»⁴. Dès lors, le deuil est moins visible, mais ce repli dans l'intime a une fonction. En s'infligeant de passer par l'intime pour

surmonter l'épreuve que représente le décès de leur ami, les adolescents cherchent à maîtriser la temporalité du deuil et se revendiquent comme maîtres d'œuvre du sens à lui attribuer. Alors, tout ce qui est ressenti comme une imposition ou une prescription est généralement rejeté. Le sens n'est accessible que par eux et pour eux-mêmes, avant d'être éventuellement partagé avec des personnes de confiance.

«Le sens n'est accessible que par eux et pour eux-mêmes, avant d'être éventuellement partagé avec des personnes de confiance.»

Enchevêtrées dans la trajectoire de deuil des adolescents, ces trois dimensions mettent en lumière une multiplicité de temporalités et d'espaces avec des individus différemment affectés, notamment en fonction des cercles d'appartenance auxquels ils appartiennent (famille, pairs, école, établissement d'accueil, sport, internet). Ensemble, ils forment un collectif qui se réunit lors de la cérémonie funéraire (si elle est publique), mais aussi en plus petit comité à d'autres occasions et dans d'autres lieux. Les seules funérailles n'épuisent donc pas le besoin des jeunes d'exprimer leur souffrance qui peut se manifester à la maison, dans leurs activités sportives, musicales et/ou associatives, mais aussi à l'école, ou encore par l'usage du numérique (photos, vidéos) et d'internet, espace privilégié et source d'expérimentations.

L'âge du numérique?

Fervents utilisateurs des outils numériques et d'internet⁵, les adolescents s'en emparent allègrement lorsqu'un des leurs décède, généralement afin de s'assurer de leur soutien mutuel et de maintenir une continuité des liens avec le défunt, là où prévaut justement un sentiment de rupture. Les amis diffusent des vidéos hommage sur *Dailymotion* et

YouTube, suscitant commentaires et partages. La page Facebook du défunt, transformable ensuite en mémorial, ou une autre page créée à cette occasion, est inondée de messages, adressés aux proches, mais surtout au défunt. Ainsi utilisé, le profil Facebook a la même fonction qu'une tombe, mais se situe dans un autre espace. Il permet d'individualiser la perte à l'intérieur d'un espace collectif partagé, rendant ainsi le deuil public puisqu'il est possible d'y accéder. Beaucoup d'adolescents téléphonent au mort jusqu'à l'annulation de la ligne téléphonique et/ou envoient des SMS et des messages vocaux sur sa messagerie. Ils y écoutent sa voix, vont consulter des messages écrits et des photos archivés dans leur smartphone, peu seront capables de supprimer totalement son contact, même plusieurs mois après. Nés dans une société hyperconnectée, les adolescents apprivoisent la perte avec les outils techniques et symboliques à leur disposition, ceux-ci valorisant pleinement les images. Une illustration récente est la diffusion sur la toile de *selfies* particuliers: les *selfies at funerals*. Se photographiant avant les obsèques ou pendant avec la personne défunte (ou sa photo) en fond d'écran, ces adolescents s'associent symboliquement au mort, pratique universelle et souvent réactualisée avec l'arrivée de nouveaux outils techniques. Ils adressent d'ailleurs leurs messages au présent, comme si la personne était parmi eux et/ou pouvait les voir et les entendre et leurs messages lui être transmis. Ils créent et archivent donc des traces numériques qu'ils consultent à leur gré, signifiant ainsi leur volonté d'assumer un travail de mémoire, rendu visible et exprimé publiquement via internet. Comme les veuves qui traditionnellement portaient symboliquement le mort sur elles par des bijoux et des habits, les adolescents d'aujourd'hui se baladent avec des traces de leur ami défunt dans leur smartphone. Cependant, ces usages du numérique et d'internet ne sont pas entièrement spécifiques aux adolescents qui, comme souvent, mettent en exergue des phénomènes identifiables et valables aussi pour d'autres classes d'âge. Une des caractéristiques principales du décès d'un ami à l'adolescence est la violence de la mort (accidents et suicides) qui rend souvent impossible le fait de voir le corps, trop abîmé. C'est aussi la première fois qu'ils se confrontent sensiblement et concrètement à la mort. Elle est alors le signe d'un passage, plus ou moins précoce, à l'âge adulte,

particulièrement visible à l'évocation des photos, lorsqu'ils réalisent que leur ami restera définitivement jeune et qu'eux vieillissent.

La mort à l'école

Le décès d'un adolescent ou d'un de ses proches renvoie l'école à sa responsabilité de cercle d'appartenance primordial pour les élèves. Véritable lieu de vie, d'éducation et de transmission garantie par les adultes, elle leur propose un cadre et participe à leur construction identitaire.

«La mort est un événement rare à cet âge, mais lorsqu'elle survient, il est essentiel de la signifier aussi à l'école.»

La mort est un événement rare à cet âge, mais lorsqu'elle survient, il est essentiel de la signifier aussi à l'école. Les initiatives existent, mais sont peu relayées et peu connues des professionnels. Elles sont parfois très simples: une attention particulière, un temps d'échanges en classe, un courrier personnalisé, une rencontre avec les parents, la participation aux obsèques ou encore un temps de recueillement. A ce sujet, l'anthropologie nous enseigne qu'il est essentiel d'inscrire la perte dans le temps et l'espace des vivants. La sociologie, elle, nous éclaire sur la compréhension du vécu du deuil aujourd'hui: prendre soin de ne pas imposer, mais de suggérer des initiatives et de respecter le temps du deuil, nécessairement long et parfois peu visible, car intime.

Martin Julier-Costes est docteur en sociologie de l'Université de Strasbourg et chercheur associé à l'Université de Bourgogne, Centre Georges-Chevrier. Il est formateur pour travailleurs sociaux à l'IFTS (Echirolles) et membre actif du réseau des socio-anthropologues de l'adolescence et de la jeunesse (anthropoado.com).

Bibliographie complète sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Programme de l'Agence nationale de la recherche - Projet Eneid: «Eternités numériques. Les identités numériques post mortem et les usages mémoriaux innovants du web au prisme du genre».
- 2 Thomas, L.-V., 1975.
- 3 Julier-Costes M., 2012, pp. 63-70; Julier-Costes, M., 2013, pp. 125-145.
- 4 Déchaux, J.-H., 2004, pp.17-26.
- 5 Lachance, J., 2013.

ENTRETIEN GÉRER LA MORT SUR FACEBOOK

AVEC OLIVIER GLASSEY

Lieux d'interactions par excellence, les réseaux sociaux constituent inévitablement un espace de gestion du deuil. En particulier les plates-formes telles que Facebook ou YouTube, qui donnent plus de pérennité à un message que d'autres réseaux. Comment gère-t-on cette dimension « publique » de la perte d'un proche ? Olivier Glassey, sociologue à l'Université de Lausanne, répond aux questions de *Prismes*.

Comment gère-t-on un deuil sur les réseaux sociaux ?

De par son succès, de nombreux profils d'utilisateurs Facebook appartiennent à des personnes décédées : environ 10 millions en 2015. Cela a poussé la société de Mark Zuckerberg à mettre en place différentes options de gestion de ces profils. Depuis peu, la possibilité est donnée à chaque utilisateur de choisir de son vivant le légataire de son profil. Mais si cela n'a pas été fait, il est possible de signaler à Facebook le décès d'un utilisateur, à condition d'en apporter la preuve. Une fois cette démarche aboutie, deux options sont alors proposées : la disparition ou la commémoration. Cette dernière rend la page uniquement accessible aux gens qui étaient amis avec la personne de son vivant. Le profil devient alors une page passive : toutes les fonctions sont désactivées et la personne n'apparaît plus dans les recherches globales. Il devient une sorte de pierre tombale numérique : les amis peuvent y poster des messages au défunt ou partager des souvenirs. Dans le cas où aucune de ces démarches n'est entreprise, le profil est conservé et l'identité de cette personne reste active sur le web.

Cette dernière possibilité n'engendre-t-elle pas une certaine confusion ?

Oui, dans la mesure où Facebook fonctionne avec des algorithmes pour regrouper l'information intéressante pour chaque personne. Le défunt pourrait alors continuer d'apparaître dans la rubrique « Connaissez-vous cette personne ? », par exemple.

L'un de ses amis pourrait aussi recevoir un message de bon anniversaire préprogrammé. En résumé, les données continuent d'être traitées par Facebook et vont créer des phénomènes de données fantômes. Cela peut poser problème aux personnes endeuillées. Cependant, chaque option de gestion de la page d'une personne morte est susceptible de poser problème, en fonction des sensibilités de chacun.

C'est-à-dire ?

Chaque option correspond finalement à une attitude personnelle face au deuil que l'on a dans le monde réel. Si certains voient la page Facebook comme un support au deuil disponible en tout temps et en tout lieu, indispensable à l'époque de la globalisation, d'autres vivront la présence numérique du défunt comme quelque chose d'insupportable, dans la mesure où leur deuil passe par une mise à distance

« Depuis peu, la possibilité est donnée à chaque utilisateur de choisir de son vivant le légataire de son profil. »

La manière de vivre un deuil est propre à l'éducation familiale et aux valeurs que l'on nous a transmises. Dans nos cultures occidentales, avoir des photos d'une personne décédée sous les yeux en

permanence peut être mal vécu alors que ce n'est pas forcément choquant dans d'autres cultures. De la même façon, l'option de suppression de la page peut être appréciée par ceux qui ne désirent pas conserver trop de traces numériques du proche décédé. Pour d'autres, elle peut représenter un acte très chargé symboliquement, difficile à réaliser.

Ces différentes manières de vivre le deuil ont toujours existé : qu'est-ce qui a changé aujourd'hui avec les réseaux sociaux ?

La manière dont chacun vit son deuil est plus exposée sur les réseaux sociaux qu'elle ne l'est dans le monde réel, où cette période se vit davantage en famille, avec ses proches, à huis clos. Aujourd'hui, la façon dont on honore une personne décédée est potentiellement visible via ces réseaux et peut choquer ceux qui ne partagent pas les mêmes pratiques.

Un raisonnement qui s'applique également au deuil collectif, comme celui qui a suivi l'attentat à Charlie Hebdo ?

Oui, en quelque sorte. Lors de drames collectifs, comme celui des attentats de Paris, les étapes classiques du deuil, à savoir le choc, l'incrédulité puis la colère ou la tristesse, sont mélangées sur les réseaux sociaux. Ce mélange des différents stades de réactions peut choquer.

Un autre aspect de ce deuil collectif que je trouve plus intéressant est le fait que le choc produit par l'événement a d'abord réuni les personnes sur les réseaux sociaux avant de les faire se retrouver physiquement le soir. Cela démontre que le besoin que l'on a de vivre les choses ensemble n'est pas épuisé par ces canaux de communication virtuels qui ne sont pas déconnectés de la vie réelle, comme on peut parfois l'entendre.

Propos recueillis par Anouk Zbinden.

A young boy with dark hair, wearing a red long-sleeved shirt and blue jeans, is leaning his chin on his hands which are resting on the top of a wooden tripod structure. He is looking towards the camera with a slight smile. The background is a plain, light-colored wall. The lighting is soft, highlighting the boy's face and the texture of the wood.

JE JOUE AVEC LES LEGO DE JULES
ET IL M'ACCOMPAGNE DANS MON CŒUR.

UN CONTE POUR ACCOMPAGNER LE DEUIL

ALIX NOBLE BURNAND

Le conte est un miroir lisse où chacun verra apparaître son visage sans se reconnaître. Tisser un conte avec ses propres émotions permet de les nommer et de les reconnaître comme légitimes : une démarche essentielle pour traverser un deuil. Si tout un chacun peut narrer des histoires à ses enfants ou à ses élèves, ou en inventer en classe, le conte thérapeutique doit rester du domaine de personnes formées, capables d'accueillir les émotions parfois décuplées par ce support.

Le conte est avant tout parole qui se dit. Il va comme le vent, habite pour un temps la bouche qui le sert, et passe. Il traverse l'humanité en nomade. Il répond à l'angoisse fondamentale de l'homme, lui révélant qui il est, quelles sont ses questions.

Le premier conte (un mythe de commencement) remonterait à l'époque des cavernes. Le sentiment de sécurité tout neuf que l'homme éprouve grâce à la domestication du feu et le confort relatif de la caverne lui font paradoxalement éprouver la crainte des ténèbres et celle, tout aussi redoutable, des esprits invisibles. A se serrer autour d'un feu, voici que la nuit devient menaçante. Raconter des histoires permet alors de projeter la peur à l'extérieur de soi, de la nommer, de la contraindre dans les limites d'une histoire, de la contrôler en l'anticipant et de l'intégrer en la répétant.

Le conte, ce men-songe

Le conte traditionnel se définit et se présente toujours comme un songe mensonger. Ce qui se conte n'est pas vrai, n'a jamais existé, n'existera jamais. Le mensonge en est le ressort fondamental : en effet, il met en scène des événements imaginaires, des rôles spécifiques qui ne sont pas représentation d'humains (le bon roi, le jeune guerrier, la sorcière, etc.), et qui se déroulent dans des lieux impossibles et dans un temps imaginaire que le conteur précisera avec force détails.

Mais les émotions évoquées sont, elles, bien réelles : les sentiments de haine, de peur ; la colère ; le désir de tuer, d'éliminer l'autre pour s'approprier le trésor ; l'avidité jumelée à la peur de manquer ; le sentiment écrasant d'être trop petit, de ne jamais pouvoir y arriver, d'être impuissant devant les événements ; la lancinante impression d'être de trop ; la terreur de l'abandon...

«Le conte n'a pas de morale ni de message précis à apporter, sinon celui de raconter l'homme à lui-même.»

«On y retrouve une forme étonnamment creuse, étonnamment dense, où couler ses propres peurs, ses propres désirs, une sororité avec les grandes images qui parfois assaillent l'adulte et l'enfant. [...] Ce que dit le conte à l'humain, petit ou grand, c'est cette contemporanéité des grands flux de la peur et du désir, des stratégies que le psychisme met en œuvre pour se gérer dans son rapport au monde.»²

Le conte thérapeutique

La mode est aujourd'hui aux «contes thérapeutiques» où l'intrigue reprend, de façon à peine

déguisée, des éléments de la vie du patient pour les revêtir d'habits d'imaginaire. Souvent le contenu symbolique y est d'une grande pauvreté : cousu de fil blanc, le message est apparent et facilement reconnaissable. Si la métaphore est un outil intéressant, ce n'est pas pour autant un conte ! Le conte n'a pas de morale ni de message précis à apporter, sinon celui de raconter l'homme à lui-même, en lui tendant un miroir lisse où chacun verra apparaître son propre visage, sans se reconnaître. En cela, il est profondément thérapeutique

Des contes sur le deuil ?

La tradition populaire ne connaît que peu, voire pas de contes de deuil. On connaît de nombreux contes qui mettent en scène la *mort*, mais ils parlent plutôt de représentation anthropomorphe de la mort et non du deuil à proprement parler. Si les contes merveilleux ne parlent que de pertes (le héros doit tout quitter pour pouvoir le devenir), le deuil était autrefois traité par l'observance stricte des rites que les cultures traditionnelles avaient élaborés au cours des temps et où chacun savait quel rôle il devait jouer, comment et combien de temps. Les choses ont changé : le clan a disparu au profit de la famille nucléaire qui, elle-même, s'est progressivement effacée devant l'individu. Pertes de repères, frilosité devant les références religieuses, «intimisation» du mourir, on ne sait plus bien, du coup, à quoi s'adosser pour «traiter» un deuil, qui se mesure aujourd'hui à l'aune de l'individu. Chacun le vit comme il peut.

Pertinence du conte comme outil de soin

Or le deuil est un processus long et complexe qui livre celui qui en est la victime à un tsunami de perceptions, d'émotions et de ressentis complexes, ambivalents et paradoxaux. Le défunt soulève dans le sillage de son irrémédiable disparition, un

remuement confus de rancœurs, de regrets, de culpabilités, de gratitudes, de chagrins, de remords, autant d'émotions difficiles à dompter et à organiser. Ne pas nier ou taire ce qui s'agite au fond de soi, mais se mettre à l'écoute des émotions sous toutes leurs formes, les nommer et les reconnaître comme légitimes, voilà comment on peut traverser un deuil. Difficile pour un adulte, et encore plus pour un enfant !

Le conte apporte une aide intéressante : il ne craint pas l'ambivalence émotionnelle puisque, justement, il travaille avec ces émotions complexes qu'il organise en personnages spécifiques. Il les fait se combattre pour qu'à la fin du conte, les aspects lumineux l'emportent définitivement sur l'ombre et l'angoisse. Garantie supplémentaire de sécurité : ce n'est même pas vrai !

Les cartes à conter

Lors de mes interventions dans des classes touchées par le deuil, j'utilise toujours un conte de la *mort* pour clôturer le temps de parole. Cela permet de rassembler les émotions soulevées, de les structurer, et de rassembler le groupe autour d'un moment de plaisir bienvenu.

Un jour, j'ai reçu en entretien une jeune mère dont la petite fille de deux mois venait de décéder. Elle avait une autre fille de deux ans et un garçon de trois ans et demi, Jonas, qui, selon elle, « vivait mal le deuil de sa petite sœur » et faisait des crises de colère qu'elle n'arrivait plus à gérer. Elle me demandait d'aider son fils à « faire le deuil ». J'en étais bien incapable, mais lui ai proposé de créer un conte avec Jonas et d'évaluer ensuite l'exercice. J'avais en effet créé, avec l'équipe éducative d'un foyer, un jeu de cartes à conter (« 1, 2, 3... Contez »³), pour les jeunes enfants pris en charge par le foyer, mais ne l'avais pas encore utilisé dans un contexte de deuil spécifique. C'était l'occasion.

« Le conte apporte une aide intéressante : il ne craint pas l'ambivalence émotionnelle. »

Le conte⁴ que nous avons créé (et enregistré) avec Jonas raconte la tâche épuisante d'un chevalier qui doit surveiller cent trente-et-une princesses durant la nuit afin d'éviter « les malheurs et les bêtises », à savoir leur enlèvement par une sorcière.

Grâce à une flûte magique, le chevalier réussit à poursuivre la sorcière, à la mettre hors d'état de nuire, sauvant ainsi les princesses.

La création du conte a soulevé de puissantes émotions chez Jonas. Peur, terreur même, à l'égard de la sorcière, accablement, excitation, jubilation. Je lui rappelais souvent que c'était un conte, qu'il ne risquait rien, que nous pouvions changer l'histoire. J'ai ensuite écrit le conte d'après l'enregistrement, le lui ai lu et ai pris note des modifications qu'il souhaitait y apporter. Le conte a été retranscrit dans son cahier de contes avec mission pour sa mère de le lui lire aussi souvent qu'il le demandait. J'ai revu Jonas huit mois plus tard, lors d'un temps de parole avec sa classe touchée par de nombreux décès. Il m'a immédiatement identifiée comme la « dame des contes » et, tout heureux, a raconté à sa classe le conte que nous avons créé ensemble.

Se perdre pour mieux se retrouver

Une autre expérience me permet actuellement de créer des contes avec des enfants et des adolescents qui ont perdu un proche décédé d'un cancer, dans l'idée d'en faire un livre. J'utilise le même jeu qu'avec Jonas. Pour le moment, l'exercice est concluant. Les enfants manifestent beaucoup de plaisir à la création du conte : les problèmes rencontrés par leur héros et la façon dont il peut les résoudre, le plaisir à noircir le méchant, les scénarios pour l'éliminer définitivement les absorbent complètement. Ils y projettent à l'évidence leur propre problématique, s'y délestent de leur culpabilité, chargeant le *méchant* de leur trouble violence et de leur ambivalence à l'égard du défunt. La force de l'exercice ne réside pas dans une lecture interprétative du conte – ce serait faire fausse route ! –, mais dans la garantie que les émotions soulevées sont logées dans la structure solide, contenant et sécurisante d'une histoire (même pas vraie !) créée avec plaisir et jubilation en relation avec un adulte. Une histoire-balise, une borne, qui ancre, dans le temps et la conscience, une forme satisfaisante donnée aux émotions paradoxales du deuil. Une histoire où se perdre pour mieux se retrouver ?

Alix Noble Burnand est formatrice d'adultes, conteuse et thanatologue (MAS en soins palliatifs et thanatologie). Elle a publié des livres et des CD de contes sur la mort. Son dernier livre, *Au secours ! mon enfant me pose des questions sur la mort*, vient de paraître. (www.alixraconte.ch)

Bibliographie complète sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Par traditionnel, j'entends lié à la tradition orale et populaire. Contrairement aux contes d'auteur, le conte populaire est anonyme.
- 2 Sylvie Loiseau, *Les pouvoirs du conte*, PUF, L'Éducateur, 1992.
- 3 A commander à la boutique www.alixraconte.ch
Pour en savoir plus sur le jeu et son utilisation : www.alixraconte.ch/boutique
- 4 Le conte de Jonas dans son entier est repris dans *Au secours ! mon enfant me pose des questions sur la mort*, paru en février 2015. www.alixraconte.ch/boutique

TÉMOIGNAGE UN CONTE ILLUSTRÉ À LA MÉMOIRE DE LUCIEN

HÉLÈNE DELANNOY

Ce témoignage montre à quel point une enseignante peut s'attacher à ses élèves après une année et demie de «vie commune» et par conséquent vivre de manière très forte le deuil de cet enfant. Il montre aussi des formes de ritualisations possibles pour les enseignants.

Lucien¹ était un enfant de huit ans, amical, lumineux et appliqué en classe. Ses parents l'entouraient avec bienveillance et il avait une grande sœur avec laquelle il s'entendait bien. Peu avant le drame, tous, nous avions eu un entretien, car nous étions en fin de cycle; ce qui veut dire que nous avons passé un an et demi ensemble et que nous nous connaissions bien.

Un choc, une incompréhension, un refus même d'y croire

C'est par un coup de fil du papa à la maison, après Nouvel-An, que j'ai appris son décès accidentel. Un choc, une incompréhension, un refus même d'y croire. Puis des images qui défilent, déjà plus que des souvenirs... Un enfant qui n'est pas le nôtre, mais auquel on s'est attaché et qui disparaît. C'est aussi pour moi, une vieille blessure qui se rouvre, un deuil du passé qui refait surface, une souffrance qui, durant mon enfance, n'a pas été entendue par mon entourage et que j'ai gardée sans arriver à en guérir. Tout cela remonte très fort en moi. Je me pose plein de questions: comment soutenir (accompagner?) mes élèves, ses camarades, ses amis? Je ne veux pas qu'ils vivent avec des non-dits comme cela a été le cas pour moi.

L'angoisse de la rentrée: un entourage soutenant

Une rentrée qui se profile... très angoissante. Comment faire pour bien faire? Comment accueillir les camarades? Seront-ils au courant? Que dire et ne pas dire? A la fin des vacances, j'ai eu plusieurs téléphones avec ma doyenne, très à l'écoute et aidante, dès que la nouvelle est tombée. Mon directeur m'a aussi appelée et m'a assurée de sa disponibilité si nécessaire. Des collègues ont fait

preuve d'amitié, de soutien et m'ont envoyé des mails auxquels je ne m'attendais pas et qui m'ont fait du bien. Un rendez-vous a été organisé avec les enseignants, le pasteur et le papa pour parler de ce qui s'était passé, et trouver une façon d'accueillir au mieux les enfants de la classe de sa sœur et les miens. Le pasteur est venu en classe pendant la semaine pour parler aux enfants. Les parents m'ont proposé d'aller une dernière fois voir leur fils reposant dans sa chambre. Mais c'était trop dur pour moi. J'ai préféré garder l'image vivante de ce petit *loulou* avec son sourire d'ange.

Le jour de la rentrée, mon directeur, une psychologue et ma collègue étaient dans la classe pour préparer l'arrivée des enfants. Voir sa place vide et savoir qu'elle ne serait plus occupée a été un choc. Il fallait enlever ses affaires, ses cahiers, son vestiaire, son tablier, ses pantoufles. Ma collègue s'en est gentiment chargée, car c'était trop difficile pour moi. Ensuite, nous avons déplacé une table pour la mettre vers le mur et y avons placé une bougie en sa mémoire. Un cahier était là aussi pour que chacun puisse écrire ou dessiner ce qu'il avait besoin de partager. La sonnerie a retenti et nous sommes tous descendus chercher mes élèves. J'étais terrifiée. La psychologue a géré le début de la matinée et a permis aux enfants de s'exprimer jusqu'à la récréation.

Un conte pour dire adieu et retrouver le fil de la vie

L'enterrement a eu lieu le jeudi. Des collègues, des membres de la direction, des élèves et une foule immense y assistaient. Ses parents et sa sœur ont parlé de lui en termes magnifiques et émouvants. Une famille unie, aux ressources incroyables, et qui

a souhaité que la collecte soit en faveur des enfants de l'arrondissement pour réaliser un projet en sa mémoire: ils ont proposé à Alix Noble² d'écrire un conte. Sa sœur l'a admirablement bien illustré. Puis le livret a été distribué à tous mes élèves, ainsi qu'à toutes les maîtresses de la commune pour que nous puissions le lire à nos élèves.

A l'école, tous les matins, nous avons continué à allumer la bougie et à prendre du temps pour parler de Lucien et de nos ressentis, selon les besoins des enfants, même si parfois c'était difficile. Que vont-ils raconter? Comment l'accueillir? Je me sentais démunie et j'avais surtout peur d'être maladroite ou de blesser un enfant. Nous sommes allés une fois sur sa tombe avec les enfants qui le désiraient, les autres sont restés en classe avec ma collègue. Lorsque nous nous y sommes rendus, la maman est arrivée avec une proche, ce qui nous a permis de partager un beau moment.

Le temps passait. Combien de temps fallait-il encore avant de «boucler» le cahier, les dessins et les bricolages des enfants, en ne brusquant personne, mais sans prolonger indéfiniment ce deuil? Après plus d'un mois, la psychologue est revenue et nous avons réuni tout ce que les enfants avaient produit pour leur camarade et sa famille. Elle a pris le temps de tout lire et a mis les productions, les unes après les autres, dans un carton que nous avons préparé pour le donner aux parents. Ma collègue avait décoré ce carton et attaché un ruban pour clore notre deuil. Nous n'oublierons jamais Lucien avec qui nous avons partagé tant de choses. Épuisée par tant d'émotions, j'ai eu besoin d'un temps de récupération pour ne pas finir en *burnout*. J'ai été très touchée par la compréhension de ma doyenne et de mon directeur et j'ai eu l'impression d'être reconnue dans la souffrance vécue à travers ce drame.

Hélène Delannoy est enseignante.

Notes

- 1 Prénom fictif.
- 2 Cf. Article d'Alix Noble Burnand dans ce numéro, «Un conte pour accompagner le deuil», pp. 39-40.

UN ENFANT DIFFÉRENT, DES DEUILS EN PERSPECTIVE: L'EXPÉRIENCE MISE EN MOTS ACCOMPAGNE

GENEVIÈVE TSCHOPP

Dans son parcours de clinicienne, formatrice et chercheuse, Geneviève Tschopp a été amenée à explorer la formation expérientielle et à se poser les questions: Que nous apprennent ces récits de vie? Comment l'expérience peut-elle devenir formatrice? Par quelles traces et mises en forme? Comment les associer à nos pratiques? C'est ainsi qu'elle évoque des récits de parents d'enfants différents.

Ce sont parfois de véritables tsunamis qui surgissent dans nos vies. Chaque personne apportera sa propre réponse à cette confrontation. L'expérience vécue peut devenir un socle de la connaissance en lui donnant une forme et un sens, ou restera dans le monde du sensible.

Tremblement, bras qui en tombent... et les mots

Approchons la narration singulière de personnes qui ont rencontré l'épreuve commune d'être parents d'un enfant différent. Pour Martucelli¹, le récit de cette épreuve est une biographie «extrospective», qui est «intermédiaire entre l'histoire collective et l'expérience personnelle [...] face à toute épreuve, les acteurs peuvent en s'y mesurant réussir ou échouer, ce qui donne forme justement, à leur histoire personnelle». Ce récit d'un processus de deuil est porteur d'apprentissage sur notre histoire collective et notre rapport aux autres.

Plonger dans l'écriture permet parfois de se relier à ce qui vient. De spontanée, l'expérience devient raisonnée, adressée. Les traces qui en résultent, via les récits, autobiographies ou blogs que nous avons considérés, sont des partages de compréhensions, des bouées de sauvetage parfois proposées à d'autres. Pour Meirieu², «écrire, [...] [c'est] se relier un moment à des êtres qu'on ne

voit pas, [...] avec qui, pourtant, on a besoin ou envie d'entrer en relation. Mais une relation d'un type particulier: car, pour écrire, il faut surseoir. Surseoir à la réaction immédiate, au débordement d'affection comme au cri et à l'injure. [...] Surseoir aussi au désir, toujours très fort, d'avoir une réponse dans l'instant.»

Pour la lectrice ou le lecteur de ces expressions biographiques, pris ou non dans les rouleaux de telles vagues, lire lui permet d'entrer dans l'introspection de ces vécus «ordinaires», dans les connaissances élaborées à partir de pertes personnelles. L'écriture comme la lecture de ces expériences d'une différence vécue font de nous des témoins privilégiés d'une époque et de ses enjeux. La professionnelle ou le professionnel y trouvera un moyen d'enrichir la palette de ses compétences par la rencontre avec une subjectivité, s'immergera dans la complexité d'une réalité singulière, occasion souvent d'interroger sa posture et son implication³.

Donner du sens à une perte

Nous entendons ici le deuil dans une double signification, d'une part une réaction émotionnelle et affective à la perte d'un objet ou d'une personne qui a un sens dans sa vie (être en deuil), d'autre part un processus interne de détachement et de

renoncement à l'objet perdu (travail de deuil)⁴. Ce processus psychologique, gourmand en énergie, ne concerne pas que la mort. Freud l'indiquait dans *Deuil et mélancolie*: «Le deuil est régulièrement la réaction à la perte d'une personne aimée ou d'une abstraction venue à sa place comme la patrie, la liberté, un idéal.» «La nécessité du deuil dépasse les cas de perte par décès pour inclure toutes les situations où l'on se trouve blessé, négligé ou déçu.» Tout changement significatif (séparation, divorce, rupture scolaire, déménagement...) peut revêtir les traits d'un deuil. Expérience de vulnérabilité, la perte interpelle nos ressources adaptatives et notre impuissance. Ce «travail» est incontournable. Comme le dit Fauré⁵, «le deuil est un processus naturel et personne ne peut en faire l'économie». L'auteur rappelle que le deuil a «pour finalité de donner sens à ce qui vient de se passer, à ce déchirement dont il faut coûte que coûte combattre l'absurdité».

Se détacher de l'enfant idéal: un chemin de deuil

En considérant le vécu des proches d'un enfant porteur d'un handicap ou d'une différence, nous pouvons reconnaître qu'à cet attachement qui prend corps souvent déjà au cours de la grossesse succède une forme d'arrachement qui s'associe à une forme de détachement d'un enfant idéal, de cette image marquée du sceau de la conformité exigé par nos sociétés postmodernes. Accepter l'autre tel qu'il est et non pas exactement tel qu'il a été imaginé représente un défi pour tout membre de la famille. Même si la spécificité et l'unicité sont reconnues comme des valeurs suprêmes, sortir du lot du fait d'un trouble psychique ou physique ne fait pas partie du programme rêvé. Performance, excellence et compétitivité clignent dans toutes les rues de nos vies. Mercier relève qu'aux «personnes tributaires de handicaps»,

on « inflige des images de non-performance, de non-rentabilité, de manque de productivité »⁶. Ces attitudes sont présentes également dans le monde de l'école et de la formation, malgré les bonnes intentions, les pratiques d'ouverture ou les décisions politiques soutenant l'intégration.

Cet enfant sera exposé à de nombreuses pratiques et représentations sociales qui auraient tendance à l'exclure. Les limites à son développement physique ou psychique seront comme autant de barrières sur son chemin. Notre pratique d'accompagnement nous a montré que l'ensemble des réactions d'ajustement à cette perte d'un enfant « normal » est voisin du deuil suite au décès d'un être cher. En bien des points, les phases identifiées, les enjeux associés et les comportements de la personne endeuillée sont semblables. A la suite de Deslauriers, Tschopp relève que la transition – ou, dit autrement, le vécu intérieur du changement – se décline en trois temps : la rupture, l'errance (désorganisation) et la relance⁷.

La non-reconnaissance de ces pertes liées au développement de l'enfant, petit à petit, va charger le bateau par un effet d'addition. Ces blessures suspendent le quotidien, renvoient aux multiplicités qui nous composent, au questionnement de l'altérité. Ainsi, ce qui peut devenir une véritable rencontre avec la différence peut nous altérer, nous transformer dans notre conscience propre, dans notre rapport aux autres et au monde.

Retour à la pratique et à la formation

Dans nos métiers de l'humain, nous ne pouvons pas, à l'évidence, « faire le deuil » à la place de l'autre, mais nous nous trouvons convoqués à la table de ces arrachements, formes d'exil de soi, que vivent ces parents, cet enfant « pas comme les autres » et ses frères et sœurs : invitation à travailler notre rapport à la norme. Cifali se pose la question suivante : « Comment accompagner une personne pour que sa différence n'empoisonne pas sa vie, pour que sa caractéristique devienne richesse et non faiblesse ? Voilà l'enjeu. »⁸

L'enfant lui-même, ses parents, sa fratrie en savent beaucoup sur le handicap et sur ces processus de deuil. Les pratiques enseignantes auraient tout à gagner à s'adresser en premier lieu aux parents d'un enfant différent afin de bénéficier de leur savoir d'expérience. Cela n'exclut bien sûr pas le recours à des collègues ou professionnels compétents.

A la suite de leur lecture de récits de proches d'un enfant différent, les personnes en formation identifient des apprentissages significatifs comme la capacité d'être attentives aux écueils qui surgissent sur le chemin, l'appropriation d'une approche nouvelle de la diversité des besoins et des situations, la compréhension et la reconnaissance d'une culture propre. Elles acquièrent en outre une autre manière d'appréhender la relation à cet enfant et à sa famille ainsi que la faculté d'ajuster leur posture pour devenir peut-être tutrices de résilience pour un tel enfant. C'est sous un nouveau jour qu'elles apprécient le partenariat entre l'école, les familles et les structures spécialisées. En collaboration avec ces actrices et ces acteurs, nous pourrions nous approcher de notre but. Selon Mercier, « l'école devrait être un lieu d'accomplissement intellectuel, affectif et social qui respecte les spécificités de chacun »⁹. Ainsi, nous rêvons à des structures institutionnelles qui pourraient suspendre leur normalisation abusive, susciter l'expression des bénéficiaires et de leurs familles et s'adapter aux besoins de tout enfant, valide ou non, avec ses capacités particulières, ses spécificités culturelles, sociales et identitaires.

Professionnelles et professionnels, tendons l'oreille à ces voix qui aimeraient s'élever, lisons leurs récits qui évoquent leurs traversées de deuils, leurs mobilisations de ressources, leurs stratégies insoupçonnées, pour une *reliance* à inventer et pour un partage du pouvoir et du savoir-agir.

Geneviève Tschopp est professeure formatrice à la HEP Vaud.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Martucelli, 2013, p. 116.
- 2 Meirieu, 2007, p. 16.
- 3 Le titre de cette contribution s'approche de celui d'une journée de formation du master en éducation précoce spécialisée, sous la responsabilité de Sylviane Bottlang à la HEP Vaud: «Un enfant différent, des deuils en perspective. Comment accompagner l'enfant et sa famille dans ce processus?».
- 4 Hanus, 1994.
- 5 Fauré, 1995.
- 6 Mercier, 2007, p. 163.
- 7 Tschopp, 2014; repris de Deslauriers, 2003.
- 8 Cifali, 2006, p. 18.
- 9 Mercier, 2007, p. 170.
- 10 Ruillier, J. (2009). *Le cœur-enclume*. Paris: Ed. Sarbacane.
- 11 Toulmé, F. (2014). *Ce n'est pas toi que j'attendais*. Paris: Ed. Delcourt.

Deux papas ont choisi les bulles de bandes dessinées et les mots qui les accompagnent tirés de deux ouvrages pour faire une place dans leur histoire à leur enfant handicapé et partager leurs craintes¹⁰. Écoutons Fabien Toulmé¹¹, un de ces auteurs, nous parler de sa démarche.

« Lorsque j'ai démarré l'écriture du livre, j'ai souhaité à tout prix éviter d'en faire un livre larmoyant qui n'aurait inspiré que la pitié. J'ai abordé ce livre comme un journal, un reportage qui raconte comment je me suis rapproché de ma fille jusqu'à l'aimer comme je n'aurais pu l'imaginer à sa naissance.

Il ne s'agit pas d'un livre qui parle de la trisomie, mais plus du sentiment, qui me paraît universel, de l'acceptation de la différence surtout lorsqu'elle concerne un proche. Certains parents d'enfants non handicapés m'ont également dit s'être retrouvés dans mon histoire.

J'ai donc raconté les moments tristes, mais également les moments drôles et je suis ravi quand on me dit que mon livre a fait rire. La question du handicap est un formidable pourvoyeur de belles histoires, pour autant qu'on arrive à ne pas tomber dans le piège du *pathos* et de la complaisance. »



LORSQUE S'ENVOLE LE RÊVE DE L'ÉCOLE: VIVRE AVEC UNE MYOPATHIE, EN ALBANIE

ANNE RODI

De 2003 à 2013, la HEP a collaboré au développement de la pédagogie spécialisée en Albanie, contribuant à la mise en œuvre de diverses formations destinées aux professionnels et aux parents de personnes en situation de handicap. Dans ce contexte, de nombreux enfants ont été accompagnés. Voici l'histoire de Skënder.

«Ce que nous, adultes, ne serions pas capables de supporter et que nous jugerions sûrement intolérable et sans issue, eux, les enfants, en font un chemin de vie.»¹ Le chemin de vie de Skënder mérite d'être évoqué. Décédé l'été dernier, il était atteint d'une myopathie de Duchenne, maladie provoquant une dégénérescence des muscles. Malgré maints obstacles, il avait pu aller à l'école comme les autres enfants et son combat, ses victoires, ses soucis étaient devenus peu à peu ceux de son entourage.

Des deuils à répétition

L'histoire de Skënder est ponctuée de pertes, de ruptures, de deuils successifs. L'évolution de la maladie a engendré une succession de terribles annonces: *impossibilité de marcher, insuffisance respiratoire, cardiomyopathie...*

Le fauteuil roulant

A 9 ans, la marche était impossible, et utiliser le fauteuil roulant a été vécu comme une honte, dans une région où les personnes en situation de handicap vivent souvent cachées. Skënder avait peur du regard des autres et se sentait coupable d'entraîner ses parents dans son malheur: «Avant, quand j'étais petit, je marchais dans le quartier. Maintenant, si je dois sortir en chaise, c'est la honte!»

Il avait besoin d'échanger avec des personnes extérieures à sa famille. Il a fallu apprendre à voir ce qui avait changé, mais aussi ce qui faisait qu'il restait le même, malgré l'évolution de la maladie. Il a fallu faire le deuil de la vie d'avant, car s'installait dorénavant la conscience d'être «handicapé». La solidarité a permis d'organiser rencontres, dessins, discussions et grande fête lorsqu'il a obtenu le «permis de conduire pour fauteuil roulant électrique» et son nouvel engin! La parole s'était

quelque peu libérée autour de la «maladie» et du «handicap».

L'impossibilité d'aller en classe et l'école à la maison

Une insuffisance respiratoire ainsi qu'une atteinte cardiaque ont eu raison de sa scolarité: troubles du sommeil, fatigue, immobilité... A 11 ans, pourtant admiré et apprécié de tous, Skënder a dû rester à la maison. Deuxième grande perte: le rêve de l'école s'envolait. Durant un spectacle, l'année précédente, il avait récité un poème: «Je prie les magiciens du monde, s'ils veulent devenir mes amis, de m'offrir une baguette magique...»² Aucune baguette ne semblait pouvoir modifier le cours des choses! Les élèves et l'enseignante décidèrent de se rendre deux fois par semaine à domicile, durant une année, par petits groupes, pour discuter, jouer, étudier. Un vrai projet de classe qui a permis de l'accompagner, de vivre de bons moments à ses côtés, de suivre l'évolution de sa maladie. Durant cette période, les élèves se sont préparés à la séparation, comprenant progressivement l'irréversibilité de la situation. Ils ont pu exprimer leurs émotions et lui témoigner affection et soutien. L'enseignante lui donna même son carnet de notes, avec d'excellents résultats. Le maintien du projet scolaire, aussi minime fût-il, s'avérait essentiel.



«La première fois avec ma chaise roulante...» «Avec les copains, on y va!» «Quand l'enseignante vient me trouver...» «A la mer...»

Angoisses, questions, tristesse et espoir

Skënder a traversé de nombreux «pays du deuil»³: choc, soulagement, souffrance, colère, tristesse, regrets, culpabilité, impuissance ou honte. Ses peurs ont été multiples et sa table de nuit s'est transformée en véritable autel où robots protecteurs côtoyaient statue religieuse, photo d'une physio, capteur de rêves et dessins des copains. Il fallait se rassurer, espérer malgré un inconfort physique croissant. Skënder a développé ses propres ressources pour surmonter ses angoisses et soulager sa mère souvent en pleurs et son père secoué par de fréquents accès de colère. «Accompagner un enfant qui va mourir, c'est aussi accueillir ses questions sur ses transformations physiques et les sentiments ou les émotions qu'elles entraînent»⁴, souligne Muriel Derome. Il s'agissait de répondre aux questions, sans les anticiper, avec honnêteté. Au côté de sa mère, Skënder a progressivement appris à ne plus lutter contre la maladie, mais à «faire avec». La tristesse s'est installée, douloureuse voile dans le regard, et avec son entourage, il a continué à cheminer. Il a appris à vivre «dans l'ici, maintenant». Jouir pleinement du

présent: profiter d'une rencontre au-delà de la douleur ou de l'inconfort, juste parce qu'elle était importante, parce qu'il lui donnait de la valeur.

Comme Oscar dans l'ouvrage de Schmitt⁵, il a distingué «souffrance» et «souffrance»: souffrance physique que l'on subit et à laquelle on doit faire face et souffrance morale que l'on choisit dans la mesure où elle dépend de l'importance qu'on veut bien lui accorder. Mais sa force était enracinée dans l'espoir des progrès de la médecine.

Avec sa famille, il a suivi l'évolution de la recherche et les peluches du Téléthon, alignées sur ses étagères, lui rappelaient qu'on ne l'oubliait pas. Son espoir s'est concrétisé en six lettres, trois jours avant son décès: *Catena*. Un nouveau médicament était enfin disponible. Conscient qu'il ne le guérirait pas, mais qu'il pourrait le soulager, heureux d'avoir été promu en 6e année, ravi d'avoir fêté ses douze ans, épuisé, mais apaisé, Skënder s'en est allé.

Et après ?

La vie auprès de Skënder a enrichi enfants et adultes. La douleur, à sa mort, a été intense. Selon la tradition dans cette région, aucun enfant n'était

présent à son ensevelissement. A la rentrée scolaire, la vie a repris autrement et nous sommes retournés chez ses proches, dans sa classe. L'enseignante a organisé une fête en décembre pour les élèves et leur famille. Les parents et la sœur de Skënder étaient de la partie, car il a montré à tous l'importance de s'unir pour cheminer; de chercher des solutions même lorsque manquent les moyens; de gérer nos incertitudes, nos malaises et nos malaises; d'accepter les limites de nos actions tout en demeurant sensibles et de prendre le risque d'aimer, même lorsque les années semblent comptées... Grâce à lui, nous n'oublierons jamais que «la douleur d'une perte vient du bonheur d'avoir pu profiter d'une présence...»⁶

Anne Rodi est chargée d'enseignement à la HEP Vaud, dans l'unité d'enseignement et de recherche pédagogie spécialisée. Elle a été coresponsable du projet de formation des éducateurs et des enseignants spécialisés en Albanie de 2001 à 2013.

Notes

- 1 Derome, M., 2014a, p. 17.
- 2 Rifat Kukaj. In V. Lami, D. Minxolli & A. Rodi (2013). *Une heure avec... Vlorë*: Triptik, p. 112.
- 3 Derome, M., 2014b.
- 4 Derome, M., 2014a, p. 166.
- 5 Schmitt, E.-E., 2002.
- 6 Piccard, B., 2014, p. 237.

DIALOGUE AVEC SKËNDER...

Albanie: été 2014. Le père de Skënder, accompagné de son frère, entre dans la pièce où les femmes pleurent, serrées autour du cercueil. Il est effondré. Il a tout perdu. Au chômage depuis des années, il ne travaille plus et les violences familiales, arrosées de raki, rythment le quotidien familial. Deux jours avant de nous quitter, Skënder confiait :

- Mon père est nerveux. Il crie, frappe maman. Mais c'est à cause de moi. C'est parce que je suis malade, ça le stresse beaucoup.

Nous avons discuté de sa famille, de la maladie et du fait qu'il n'était pas responsable de cette situation. Il m'interrogeait malgré sa grande fatigue :

- Comment font les enfants qui sont malades comme moi, en Suisse? Tu sais, j'ai très peur...
 - Je crois qu'eux aussi ont peur. C'est la même chose. Mais de quoi as-tu peur?
 - Je n'arrive pas à respirer, ça me stresse.
 - Oui, c'est angoissant quand on ne respire pas bien.
 - Qu'est-ce qu'ils font, en Suisse, ces enfants...?
- Oh! Skënder, ai-je pensé, ils disposent de soins**

performants, d'aide respiratoire adaptée, d'un environnement certainement plus propice. Que puis-je t'offrir ici, avec si peu de moyens ?

- S'ils sont très angoissés, ils utilisent une technique spéciale...
- Ah oui?
- Pour ça, tu dois penser très fort à quelque chose qui te plaît, que tu as beaucoup aimé.
- Les vacances à la mer, à Sarandë. J'aimerais bien y retourner!

Et l'on s'est inventé une histoire, en souvenir de vacances passées, pour se relaxer. Il faudrait y penser chaque fois que l'angoisse augmente: une bien maigre consolation pour faire face à la maladie. Skënder a fermé les yeux, s'est tranquilisé. Plus tard, il a poursuivi:


- Et en Suisse, ces enfants, qu'est-ce qu'ils font, ils deviennent grands?

Sur quel chemin allons-nous? Que dire ou ne pas dire ?

- Comme partout! Ils pensent à ce qu'ils aimeraient faire plus tard. Et toi, à quoi penses-tu?
- Tu sais bien! Moi, je veux être député ou avocat. Enfin, les deux à la fois, car on peut être avocat de métier et élu par le peuple comme député.

Petit sourire forcé, entre deux respirations malaisées :

- Merci. C'est sympa de venir me voir. Vous avez fait une longue route, rien que pour moi. Ça me fait plaisir. C'est gentil que les étudiantes restent un peu avec ma petite sœur.
- On aime venir te voir. Il fallait que ces étudiantes te connaissent, car tu es un garçon formidable. Tu es très courageux...

A woman with dark hair tied back is sitting on a dark wooden ladder. She is wearing a white t-shirt with a subtle pattern and a dark cardigan. Her arms are raised behind her head, and she is smiling. The background is a plain, light-colored wall.

LA FORCE ET LE COURAGE QUE JULES M'A TRANSMIS
M'AIDENT À PROFITER PLEINEMENT DE LA VIE.

ENTRETIEN «NOUS AVONS PERDU UNE COLLÈGUE!»

AVEC VALÉRIE RENEVEY, VÉRONIQUE AUTERI, RÉGINA AESCHLIMANN ET ISABELLE COMELLI

Il y a sept ans, Sophie, une enseignante de classe 5-6P au collège de Montagny, à Yverdon-les-Bains, est morte brutalement un lundi de Pentecôte. Le lendemain, ses collègues et ses élèves, comme les autres élèves de l'école, apprenaient son décès. Quatre collègues ont accepté de se remémorer cet événement et de répondre à quelques questions.

Comment s'est passée l'annonce du décès de Sophie, par rapport à l'établissement ?

Valérie Renevey, enseignante de classe 3-4P.

Nous avons reçu un mail du directeur (qui avait été averti par la maman de notre collègue). J'avais moi-même averti ma doyenne, car j'avais appris la nouvelle par la famille, Sophie étant une amie. Le mardi matin, selon le conseil de la doyenne, je ne suis pas allée à l'école, me sentant trop mal et ne souhaitant pas me présenter dans cet état émotionnel devant mes élèves.

Véronique Auteri, enseignante de classe 1-2P.

J'étais en congé maternité à ce moment-là. J'ai appris que ça n'allait pas le vendredi précédant le décès de Sophie. Le mardi, je me suis rendue à l'école pour être avec mes collègues et les soutenir. Dès le matin, plusieurs personnes étaient présentes: le directeur, la doyenne, les psychologues. Ce sont ces derniers qui se sont occupés de l'annonce aux enfants. Une psychologue s'est occupée des élèves des autres classes et un deuxième thérapeute a accompagné les élèves de Sophie.

Régina Aeschlimann, enseignante de classe 1-2P.

J'étais aussi en congé maternité, mon fils est né sept jours avant le décès de Sophie. Je suis venue auprès de mes collègues au collège et j'ai bénéficié du soutien du psychologue présent pour les enseignantes.

Isabelle Comelli, enseignante de classe 1-2P et de cours intensif de français (CIF). La prise en charge a été assez extraordinaire: je n'ai pas eu d'informations durant le week-end, travaillant de-

puis peu de temps dans ce collège, mais quand je suis arrivée le mardi matin, le directeur était là aux premières heures, avec le psychologue, pour nous accueillir à la salle des maîtres. Puis, ils ont accueilli les élèves et sont passés dans toutes les classes. Le psychologue était à la disposition de la classe de Sophie. Plusieurs collègues étaient dans un état émotionnel très difficile. On a bien pu s'organiser entre les collègues qui étaient très proches de Sophie et celles qui la connaissaient moins et qui ont pu prendre en charge les classes. Nous avons eu beaucoup de disponibilité et d'écoute. Psychologues, directeur et doyennes se sont relayés durant toute la semaine et nous avons apprécié ce soutien

Avez-vous vécu un événement en lien avec la commémoration ou le souvenir du décès de votre collègue ?

Valérie Renevey. Effectivement, venant de la direction, une proposition a été faite de planter un arbre avec les élèves et les collègues. La maman de Sophie était présente ce jour-là. Avec Régina, nous avons souhaité personnaliser cette cérémonie par la rédaction d'un texte avec des anecdotes autour de souvenirs de la vie professionnelle et amicale partagée avec Sophie. Nous avons sollicité toutes les collègues, nous apercevant dans ce moment d'échange que nous avions des réactions différentes face à la mort. Cela avait créé une certaine tension alors que nous souffrions toutes de cette situation, mais nous avions des approches variées. De plus, les

avis divergeaient sur les actions à entreprendre: placer une photo à la salle des maîtres, organiser une cérémonie... Pour plusieurs d'entre nous, très touchées à ce moment-là, il n'était pas évident de trouver la distance nécessaire.

Véronique Auteri. Une cérémonie a eu lieu avec les élèves dans la cour. Nous avons lu des textes. Le directeur était présent, la maman de Sophie également.

Régina Aeschlimann. Les enfants avaient préparé des lettres avec «ce qu'ils avaient envie de dire à leur enseignante»: ces textes déposés dans une boîte ont été remis à la maman de Sophie.

Que reste-t-il de cette expérience vécue dans le collège ?

Valérie Renevey. Maintenant, nous n'avons plus les élèves qui étaient présents au moment de ce deuil. Mais à l'époque plusieurs élèves passaient pour nous en parler ou revenaient après avoir quitté le collège. Du côté des collègues, il est vrai que nous évoquons encore souvent le souvenir de Sophie, mais les réactions sont contrastées d'une enseignante à l'autre. Pour plusieurs, il s'agirait de «tourner la page».

Véronique Auteri. Avec Sophie, nous nous entendions bien, nous nous voyions également en dehors de l'école, donc ce fut un gros choc. Et surtout après, de revenir, de prendre conscience de son absence, c'était très dur. Nous ne sommes plus que trois collègues aujourd'hui dans le collège qui avons vécu cet événement. Il nous arrive d'en reparler, les nouvelles collègues nous questionnent et nous pouvons nous remémorer les bons moments que nous avons vécus avec elle, cela fait du bien.

Régina Aeschlimann. L'expérience a été assez difficile à Montagny, car quand nous vivons un décès, nous sommes surpris de la réaction des personnes et il y avait des degrés de réaction très différents. Certaines collègues ne voyaient pas pourquoi on en faisait autant. Pour trois d'entre nous, très touchées par ce deuil, ces réactions pourtant compréhensibles n'ont pas été évidentes à vivre.

Propos recueillis par Alain Chaubert.

ACCOMPAGNER À L'ÉCOLE LES JEUNES QUI VIVENT LA MALADIE GRAVE OU LA MORT D'UN PROCHE

JOSÉE MASSON

Les enseignantes et les enseignants sont touchés par les épreuves de leurs élèves ainsi que dans leur vécu personnel. Ils ont souvent peur d'être inadéquats. C'est le résultat d'un tabou de la mort qui amène les adultes à vivre un profond malaise lorsque les mots *deuil* et *jeune* se côtoient dans la même phrase. Josée Masson propose quelques points de repère pour l'enseignant et montre par l'évocation de plusieurs situations vécues que la difficulté est de trouver le geste ou le mot encourageant au bon moment.

«MADAME NADINE, MON PAPA VA MOURIR...» Emilie, huit ans¹

Emilie est trop petit, hélas, pour voir son père mourir. L'enseignante a le sang glacé, elle ne sait plus quoi dire, plus comment faire, la classe doit commencer. «On en reparlera plus tard, tes amis sont tous arrivés.» Et plus tard, c'est trop tard. Elle ne se sentait pas bien pour rassurer Emilie, alors elle n'est pas revenue sur sa confiance. Le papa d'Emilie est mort, Emilie ne sait plus à qui en parler.

Rechercher une information claire sur la maladie et sa gravité

Louise vit seule avec sa mère. Elle a dit un jour que sa mère était malade. Son enseignante lui a reflété son empathie sans savoir que c'était une maladie grave, très grave : un cancer généralisé qui risquait à tout moment d'être fatal. Elle n'avait pas osé poser des questions. Mais elle aurait pu... Les enseignants partagent la vie de nos enfants et de nos adolescents. Ils occupent une place de choix pour l'observation et pour accueillir les confidences. Louise n'en a pas dit plus, elle se disait que son enseignante avait compris. Elle ne savait pas pourquoi celle-ci ne lui demandait pas d'informations sur l'état de sa mère. Louise n'écoutait

pas beaucoup en classe et se faisait souvent réprimander. Madame Isabelle n'a jamais repensé à ce court témoignage, croyant que c'était d'une grippe qu'on parlait!

«Les enseignants occupent une place de choix pour l'observation et pour accueillir les confidences.»

Maladie, bobo, a mal... ce sont des termes souvent nommés aux enfants à l'annonce de la maladie d'un proche. Ce sont les termes qu'ils utiliseront. Mais quand on côtoie ces élèves, tenter de savoir le nom et la gravité de la maladie peut s'avérer très utile. Avec la bonne information, il sera plus facile de demander à l'enfant ou à l'adolescent ce dont il a besoin pour être plus confortable à l'école. Cela permettra aussi de discuter avec les parents afin de bien saisir la situation et de voir quel soutien peut leur être apporté. Certains enfants veulent en informer leur classe, d'autres souhaitent le silence pour ne pas pleurer à l'école. Il faut alors accompagner l'élève dans son désir tout en l'informant qu'il est presque inévitable que l'information circule. En effet, maintenant tout se sait

très vite, mais parfois la vérité est transformée. Il est alors très pertinent que l'enseignant soit attentif à l'élève pour qu'il parle de ce qu'il entend sur son histoire dans l'autobus ou la cour d'école afin de mieux recadrer le tout dans l'école.

Par exemple, un élève se faisait dire dans la cour d'école qu'il était contagieux de la maladie de sa mère. S'il n'avait pas établi de communication à l'égard de ce vécu avec son enseignant, ce dernier n'aurait pas pu faire le tour des classes pour expliquer que la sclérose en plaques n'est pas une maladie contagieuse. Il est toujours bon d'établir avec l'élève un système pour mieux connaître l'évolution de la maladie. Cela peut être un chiffre résumant la gravité. Peu importe l'entente, il est bon de rassembler des informations, car la maladie grave d'un proche a un impact très important sur les jeunes, qui vivent souvent beaucoup d'instabilité, de gardiennage, de peurs, de doutes, d'émotions. Leur quotidien est bouleversé et ils souhaitent retrouver leur vie d'avant. Ils vivent la fatalité parfois au compte-gouttes, ce qui peut affecter le rendement scolaire, le comportement, l'attention, les notes. Donc plus l'enseignant connaîtra ce que vit l'élève, plus il pourra lui en parler et s'ajuster à ses besoins.

«Les enseignants ont un rôle primordial dans l'accompagnement, mais souvent ils sentent la tâche trop importante.»

Joanie est revenue à l'école comme tous les autres après le congé de Noël. A l'intérieur d'elle, elle porte une grande blessure : sa sœur est morte dans un accident d'automobile le premier jour de l'année. Contrairement à son ami Samuel à qui tout le monde portait attention, car il avait une jambe cassée, elle, personne ne lui posait de questions.

Elle sentait même un malaise chez ceux qui lui demandaient comment elle allait. Joanie en est venue à la conclusion que les jeunes endeuillés devraient se faire casser les jambes, car les gens à l'école prendraient soin d'eux. Les enseignants ont un rôle primordial dans l'accompagnement, mais souvent ils sentent la tâche trop importante.

Quelques balises pour les enseignants confrontés aux situations de leurs élèves endeuillés

- S'entretenir avec l'enfant ou l'adolescent le plus rapidement possible pour le soutenir et voir avec lui ce qui sera dit en classe. Il faut respecter ses désirs, mais aussi le besoin d'informations de ses amis. Il faut donc aborder clairement les vraies choses. «Je sais que tu aimerais mieux que tes amis ne le sachent pas, mais c'est impossible, déjà tes voisins le savent et on ne peut leur demander de garder le secret. Je te propose de donner les informations que tu veux, et, si les autres insistent pour donner des détails ou en avoir, de venir me voir.» Cela est respectueux et sécurisant.
- Aborder la situation avec les élèves de la classe. Prendre le temps de discuter sur la façon d'aider un camarade et les inciter à faire une production pour soutenir leur ami (p. ex. grande carte, dessins).
- Savoir quand seront les rites funéraires, donner l'information à la classe et s'y rendre. Ce sera une bonne bouffée d'amour et le jeune s'en souviendra longtemps.
- Préparer le retour en classe avec le jeune endeuillé. Veut-il en parler? A-t-il besoin de quelque chose en particulier? Ainsi qu'avec la classe: «Que dit-on à un ami qui vit une épreuve?»
- Prêter attention aux jours du calendrier représentatifs de la perte (p. ex. Noël, Fête des pères, Fête des mères, anniversaires). Si des activités spéciales sont prévues pour souligner ces dates, lui en parler. Rien ne sert aux enseignants d'être anxieux pour la Fête des pères qui approche, le jeune apportera toutes les informations nécessaires pour décider s'il fait ou non l'activité.
- Bien saisir ce qu'est le deuil. Le deuil est unique, aucun jeune ne le vivra de la même façon. Le deuil est influencé par divers facteurs

allant du type de mort à la compréhension du concept de la mort. La mort est, en effet, un concept très complexe rarement compris avant l'âge de neuf - dix ans. D'ailleurs, les réactions d'un enfant ou d'un adolescent se manifesteront selon sa compréhension. Au fil des années, chaque fois qu'il comprendra davantage l'impact de cette mort dans sa vie, il aura de nouvelles réactions. Donc, le deuil ne s'arrête pas à la fin des vacances. Il se vit, il se poursuit. On ne le laisse pas à la porte de l'école avant d'y entrer... Il est là, toujours présent.

- N'ayez pas peur d'utiliser les vrais mots. N'ayez pas peur de lui refléter vos observations, vos inquiétudes, de l'encourager... Vivre la mort d'un être cher est un événement fatal qui peut laisser de grandes séquelles chez les enfants et chez les jeunes. Ne tentez pas trop rapidement de les amener à voir un professionnel, le deuil n'est pas une maladie. Être endeuillé nécessite beaucoup d'adaptation, mais il faut leur faire confiance.
- L'écouter et lui répondre avec honnêteté: «Je ne peux te répondre, je ne sais pas pourquoi c'est arrivé à ton frère, mais aimerais-tu que j'en parle à ton père?» Les enseignants peuvent transmettre les questions aux proches de l'enfant ou de l'adolescent.
- Renseigner le prochain enseignant ou laisser l'information dans le dossier de l'élève. Car ce n'est peut-être pas la première Fête des mères qui sera difficile, mais ce sera la cinquième et il sera alors intéressant que le collègue soit au fait de la situation...

L'école, lieu sensible et privilégié d'accompagnement

L'école est un lieu de sécurité pour les jeunes endeuillés, mais aussi un lieu où ils peuvent prendre une certaine distance avec leur réalité. En effet, tout a souvent changé dans leur foyer, leur maison, mais pas à l'école.

C'est pour cette raison que, souvent, à leur grande surprise, les enseignants disent ne pas voir de réactions. En parallèle, les jeunes relèvent aussi qu'ils pensent moins à la personne décédée à l'école, car ils sont très occupés! Néanmoins, leur ouvrir la porte et leur donner la possibilité d'en parler, et cela peu importe notre diplôme, est une bonne action à accomplir.

Effectuer des gestes aidants et trouver des paroles adéquates, pas toujours facile

Ce seront par la suite les petits gestes simples qui seront efficaces, comme ce responsable de l'entretien de l'école qui faisait toujours une petite tape dans le dos à Félix, endeuillé de son frère. Félix se sentait reconnu et disait quelques années plus tard que ce petit geste répétitif avait été des plus aidants sans même avoir jamais parlé de son deuil avec ce responsable.

Sandrine, seize ans, devait faire son devoir, elle devait dessiner son arbre généalogique. Elle n'en a pas été capable, car un incendie avait, plusieurs années auparavant, emporté son père, sa mère, son frère et sa sœur. Elle a présenté une feuille d'arbre avec son nom dessus. Son enseignant a dit à haute voix: «Mes consignes étaient claires pourtant, Sandrine, il n'y a pas juste toi dans ta vie.» Sandrine a quitté l'école en sanglots et n'a plus voulu y retourner.

Victor, vingt-huit ans, a perdu son père à l'âge de sept ans. «Je me souviendrai toujours d'elle, de Christine. Elle me demandait souvent comment je me sentais et prenait soin de moi juste avec ses yeux. C'est à elle que je pense quand ça va mal.» Ayons, dans les écoles, de grands yeux pour observer nos jeunes endeuillés, de grandes oreilles, car c'est dans ce milieu neutre qu'ils sont souvent prêts à nommer les détails de leurs drames. Ayons aussi une toute petite bouche pour faire attention aux petits mots que nous utilisons qui peuvent avoir de grands impacts.

Josée Masson est travailleuse sociale, fondatrice et responsable de Deuil-Jeunesse, dont la mission est de soutenir, informer et intervenir en lien avec la maladie grave d'un proche ou le deuil vécu dans l'enfance et l'adolescence. Elle est chargée de cours à l'Université Laval, à Québec, conférencière et formatrice. Elle est une référence au Québec et au-delà des frontières.



OCÉANE ÉCLAIRE LA NUIT
PARMI LES ÉTOILES,
ELLE BRILLE AU LOIN,
MAIS ON NE L'OUBLIERA JAMAIS.

LE PARCOURS DE RELIANCE: CHEMIN DE VIE POUR LES ENFANTS EN DEUIL

MARIE-DOMINIQUE GENOUD-CHAMPEAUX

Grâce à une approche du deuil baptisée *Le Parcours*, la fondation As'trame accompagne les familles lors d'une rupture. Cette approche en sept étapes, très centrée sur l'enfant, a permis à Julien, huit ans, de surmonter les angoisses liées à la mort de son père.

Il avait 8 ans lorsque son père mourut dans un accident. Le choc fut brutal! Depuis, Julien souffrait d'angoisses, parfois intenses, qui se manifestaient sous la forme d'idées obsessionnelles et de peurs qui, la nuit, se muaient en cauchemars. Il parlait peu de son père, mais beaucoup de morts, de zombies ou de revenants, à la maison et à l'école. Un peu comme si, ne parvenant pas à s'exprimer quant au décès de son père, il l'évoquait de manière détournée à travers les histoires de fantômes qu'il inventait. Inquiète de le voir hanté par ces idées noires et par les peurs qu'elles éveillaient en lui, sa maîtresse de classe proposa à sa mère de nous contacter. Ce qu'elle fit. Ensemble, nous avons alors pensé que la participation à un *Parcours de reliance* (ci-après *Parcours*) en groupe donnerait à Julien l'occasion de comprendre qu'il pouvait parler ouvertement de la mort de son papa, sans éveiller de craintes. Mais de quoi s'agit-il?

La Fondation As'trame

Créé en 2000 par la fondatrice d'As'trame², le *Parcours* est une approche originale issue de son expérience d'accompagnement d'enfants et de familles en deuil. En effet, As'trame accompagne enfants et familles lorsqu'ils traversent une rupture telle que la mort d'un proche, sa maladie ou une séparation-divorce. L'attention aux enfants est au cœur de ce travail. Initialement pensé pour accompagner le deuil, le *Parcours* a été ajusté à chacune des problématiques auxquelles As'trame répond. Puis il a été décliné pour les différents âges

de la vie: enfants (par tranches d'âge) et adultes. Mais ici, seul le *Parcours* destiné aux enfants en deuil est évoqué.

«Julien parlait peu de son père, mais beaucoup de morts, de zombies ou de revenants, à la maison et à l'école.»

Le Parcours pour stimuler le processus de deuil

Conçu comme une unité de travail progressive et structurée, il comporte un nombre limité de séances dans un temps déterminé.

Le but général du *Parcours* est de stimuler le processus de deuil chez l'enfant et de mobiliser ses ressources, en lien avec celles de sa famille et de son entourage, et ses objectifs sont multiples: encourager les processus de *reliance* avec soi, les autres, la vie; éveiller les ressources de l'enfant et de sa famille, de son entourage; permettre à l'enfant de faire un apprentissage cognitif et émotionnel sur lui-même (éducation thérapeutique); prévenir et/ou identifier les possibles complications et dépister les enfants et familles en difficulté pour les orienter vers des lieux de thérapie adéquats, si besoin est.

Un voyage en sept étapes

Comparable à un voyage à travers le processus de deuil, le *Parcours* comporte sept étapes:

- un entretien préalable individuel ou en famille;
- cinq rencontres thématiques: l'histoire du décès, les émotions, la cérémonie d'adieu, vivre avec l'absence, les ressources et les liens;
- un point de la situation avec l'enfant et sa famille.

Les rencontres thématiques sont hebdomadaires. Volontairement groupées, elles donnent une impulsion claire au processus de deuil, stimulant celui de l'enfant, mais aussi celui de sa famille. Autres avantages: les enfants créent ainsi aisément des liens entre eux et cela facilite le maintien d'un fil rouge d'une séance à l'autre. Pour assurer la progression de l'ensemble, chaque séance a un objectif qui guide le travail des animateurs ainsi que des outils conçus pour appuyer le processus d'intégration des enfants.

Nous favorisons la participation au *Parcours* en groupe, mais il peut aussi s'effectuer en suivi individuel avec un professionnel formé. Les groupes se composent de cinq enfants, rassemblés par âges, et sont animés par deux professionnels formés et supervisés.

L'adieu de Julien à son père

Bien que peu disert, Julien participa avec application aux deux premières séances du *Parcours* et, pour lui, la troisième fut déterminante. Pendant cette rencontre, les enfants choisissent la manière dont ils souhaitent dire adieu à leur parent décédé. C'est une étape essentielle, car les adultes ne prennent généralement pas en compte les enfants lors de l'élaboration de cette cérémonie. Parfois leurs proches préparent un temps qui leur est réservé, mais, le plus souvent, ils sont assis au milieu d'adultes en souffrance, sans toujours comprendre ce qu'il se passe et impuissants à

consoler leurs proches. Enfin, beaucoup trop d'enfants sont écartés de cet adieu, leur famille refusant qu'ils s'y joignent en cherchant à les protéger d'un événement qu'ils redoutent eux-mêmes.

«*Le deuil a besoin à la fois de temps et de traces.*»³

Or les enfants ne comprennent ni ne vivent la mort comme les adultes et ils ont besoin de participer activement, avec leur entourage, aux rites et rituels qui entourent la fin de vie de leur parent. En effet, moins «outillés»⁴ que les adultes par rapport aux perceptions du temps, de l'espace, de l'abstraction, etc., ils ont besoin de balises pour jalonner leur chemin de deuil. Ainsi, en fonction de leur âge, de leur développement et de leurs expériences antérieures, du contexte familial, etc., ils mettront plus ou moins de temps à réaliser ce que veut dire «papa est mort».

Une cérémonie d'adieu symbolique

Revenons à Julien. Pendant cette séance, les enfants réalisent, de manière symbolique, une cérémonie d'adieu à leur parent mort. Pour cela, ils ont à leur disposition un bac à sable, des personnages et des animaux, des petits objets de toutes sortes. Julien tergiversa un moment puis se décida à prendre un personnage et, aménageant un cercueil à l'aide d'une boîte, le mit dedans et l'enterra. Après quoi il choisit avec soin les personnes conviées à «sa» cérémonie, pour lesquelles il utilisa des bonshommes noirs. Il se mit au centre, en jaune, tout près de sa maman, en bleu, parce que «même si on est triste on peut quand même s'habiller en couleurs»! L'enfant décora ensuite la scène avec des fleurs, des cailloux de couleurs et des animaux. Quand tous eurent terminé, chaque enfant raconta ce qu'il avait échafaudé pour dire adieu à son parent. Quand ce fut le tour de Julien, ce qui semblait être un détail prit une grande importance. Remarquant une barrière, une animatrice lui demanda ce que c'était: «Tu vois, répondit-il, c'est une porte et là, j'ai dessiné un chemin. On peut ouvrir ou fermer le chemin avec la porte et c'est moi qui décide. Maintenant elle est ouverte. Comme ça, moi, je peux partir quand je veux et derrière moi, je peux la refermer!»

«Le symbole est par nature et par définition même un *accordeur*, il réalise le passage du monde du dedans au monde du dehors, il organise l'accord (déjà il le rend possible) entre la réalité manifeste et celle non moins présente du latent⁵.»

Déposer ses angoisses

Après cette rencontre, Julien changea, fut actif dans le groupe et même bavard. Sa mère nous dit qu'il était plus calme et ne parlait presque plus de créatures effrayantes. Ses peurs avaient considérablement diminué, ce que sa maîtresse de classe remarqua aussi. Comment expliquer cela? Nous pouvons faire l'hypothèse que Julien a organisé son tourment intérieur en le «manifestant» dans la réalité symbolique de cet enterrement dont il était le maître d'œuvre. Le cadre, l'attention des animatrices et des moyens appropriés lui avaient permis de projeter à l'extérieur son vécu intérieur, de dialoguer avec lui et d'en avoir une expérience sensorielle pour, finalement, déposer ses angoisses. Non seulement le latent s'était exprimé dans le monde du dehors, mais aussi – et c'est capital – l'enfant prit le contrôle de lui-même en se mettant en capacité de fermer⁶ la porte derrière lui pour continuer son chemin.

Marie-Dominique Genoud-Champeaux est la créatrice de la Fondation *As'trame* et de ses modèles d'intervention. Elle consacre l'essentiel de son temps aux enfants et adultes en deuil ou pris dans la tourmente de séparations difficiles, ainsi qu'à son activité de formatrice dans le cadre d'*As'trame*.

www.astrame.ch

Notes

- 1 Prénom d'emprunt.
- 2 Fondée en 1994, *As'trame* est une fondation créée par Marie-Dominique Genoud-Champeaux. Son siège est à Lausanne (Suisse). *As'trame* a développé des antennes dans les cantons romands (Genève, Valais, Fribourg, Neuchâtel). Une association doublée d'un organisme de formation a été créée à Paris (France).
- 3 Bacqué, M. F. & Hanus, M. (2009). *Le deuil*. Paris: PUF, p. 5.
- 4 Terme emprunté au Dr Michel Hanus.
- 5 Chouvier, B. (2002). *Le médium symbolique*. In Chouvier, B. & al. *Les processus psychiques de la médiation*. Paris: Dunod, p. 3.
- 6 Cet article a été écrit à partir du chapitre du même nom à paraître dans le livre *Quand la mort s'invite à l'école*, aux Editions De Boeck. Voir p. 58.

PARLER DE LA MORT À L'ÉCOLE

HENRIETTE COCHARD ET PAOLA MORO

Les bibliothécaires ont choisi pour les lecteurs de *Prismes* des ouvrages et des mémoires professionnels sur le thème de la mort.



Encrevé-Lambert, M.-H. (1999) *La mort*. Paris: Bayard.

En s'appuyant sur son expérience de psychanalyste pour enfants et adultes, l'auteure explique pourquoi il est essentiel de parler de la mort avec les enfants, sans esquiver cette réalité perçue dès leur plus jeune âge. Comment les entendre nous parler de la mort? Comment nous comporter pour leur permettre de continuer à nous faire partager leurs interrogations? Dans ce court ouvrage, l'auteure évoque les principales situations de deuil auxquelles un enfant peut être confronté.

Cote 393 ENC



Kersalé, P. (Ed.) (2008). *La musique & la mort*. Lyon: Ed. musicales Lugdivine

L'intérêt de ces documents, un livre contenant deux disques compacts et deux DVD, est de dresser un bref inventaire des traditions et des cérémonies célébrant la mort, de l'époque néolithique à nos jours, et sur plusieurs continents. Autant d'accroches pour aborder le thème de manière transversale entre histoire, religions, littérature et arts plastiques. Les nombreux extraits musicaux ainsi que les entretiens avec quatre responsables religieux (bouddhiste, chrétien, juif et musulman) offrent un support pédagogique riche pour découvrir la diversité des cultures et des comportements face à la mort.

Cotes 78 MUS (Livre) et 78(087) MUS (DVD)

Bissat, A. (2008). *Deuil en classe, quel est le rôle de l'enseignant?* Mémoire professionnel, Lausanne: Haute Ecole pédagogique.

Comment se préparer à accompagner des élèves en deuil? Les établissements scolaires de Bercher-Pailly et Oulens ont répondu à cette question en constituant une équipe d'intervention en cas de situation de crise. L'étudiante a récolté les témoignages des différents professionnels de ces établissements: la doyenne, le psychologue scolaire et trois enseignants. Elle explique dans un premier temps le processus de deuil en général puis la perception et les représentations de la mort qu'en ont les enfants. Elle clarifie ensuite le rôle des professionnels de l'éducation dans le but d'aider le mieux possible les élèves dans leur deuil.

Nicolet, A. & Perey, L. (2009).

L'utilisation d'albums de jeunesse pour parler de la mort au CIN. Mémoire professionnel, Lausanne: Haute Ecole pédagogique.

Comment aborder en classe le sujet de la mort de manière préventive? Et sur quels albums de jeunesse s'appuyer? C'est pour répondre à ces questions que deux étudiantes ont lancé une recherche riche et originale. Après avoir examiné les théories sur les représentations des enfants, elles ont retenu quatre albums de jeunesse et défini le cadre de partage et d'enquête auprès des enfants de deux classes du cycle initial. Le mémoire rend compte des données récoltées lors d'entretiens individuels autour de trois questions et la création d'un dessin. Les annexes apportent de très riches compléments.

Cote FIMP 2009/76

Henriette Cochard et Paola Moro sont bibliothécaires à la Bibliothèque cantonale et universitaire - Lausanne, site HEP Vaud.

UN OUVRAGE CONSACRÉ À L'IMAGE POUR ENRICHIR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

NICOLE DURISCH GAUTHIER, PHILIPPE HERTIG
ET SOPHIE MARCHAND REYMOND

Regards sur le monde: apprendre avec et par l'image à l'école est publié aux Editions Alphil-Presses universitaires suisses, à Neuchâtel. C'est un ouvrage qui se veut un outil à la disposition des enseignants du terrain, des formateurs et des étudiants HEP pour mieux appréhender les rôles et les significations de l'image. Les trois directeurs de l'ouvrage commentent trois images.

L'ethnologue

Observer un ethnologue dans son rôle d'observateur participant est une excellente entrée en matière pour travailler la question de l'observation avec les élèves. Cette photographie de Bronisław Malinowski prise vers 1915-1918 dans les îles Trobriand évoque le travail de celui qui est souvent considéré comme l'inventeur de l'observation participante. Invités à réfléchir aux avantages et aux inconvénients de la méthode utilisée ici par l'ethnologue, les élèves parviennent, en peu de temps, à identifier ce qui rend une observation

«objective» si complexe. Une image pour se transporter en un clin d'œil dans l'univers des enquêtes sur le lointain, et pour se rappeler qu'«observer n'est pas la même chose que regarder ou voir [...]. On observe pour voir ce que l'on ne verrait pas si l'on n'observait pas» (L. Wittgenstein)¹.

Le lac Léman

Le lac Léman est un paysage emblématique de notre région fréquemment abordé en classe avec des élèves. Toutefois, l'iconographie du Léman est

souvent stéréotypée, mettant l'accent sur une vision idéalisée du paysage lacustre: le lac par temps calme et ensoleillé avec les montagnes enneigées en arrière-plan. L'image ci-dessous permet de dépasser le stéréotype du beau paysage lémanique. Elle amène à travailler sur les usages du lac: la pêche avec le bateau au premier plan, l'extraction de graviers avec les barges et le chantier naval au second plan et le tourisme, voire le transport de pendulaires avec les bateaux de la CGN en arrière-plan. Autant de thèmes dont l'étude peut ainsi être amorcée avec des élèves. Au-delà du stéréotype, cette photographie permet donc un réel travail sur la notion de paysage entre objectivité et subjectivité. Elle conduit à appréhender visuellement le paysage comme le produit de l'action des sociétés, constitué d'éléments tant naturels que sociaux.

Les ours polaires

Des ours polaires, des «pingouins», un petit iceberg perdu dans l'immensité océane... Ces symboles de l'imagerie associée au thème du



réchauffement climatique suffisent au dessinateur suisse Patrick Chappatte pour commenter de manière cinglante l'efficacité très relative des grandes conférences internationales consacrées à cette question. Les dessins de presse sont souvent utilisés dans l'enseignement, mais ils peuvent poser des problèmes délicats d'un point de vue didactique. Les élèves doivent en effet apprendre à dépasser la description et l'interprétation du document au «premier degré» afin de mener une lecture au «second degré», en identifiant les codes et les symboles utilisés par l'auteur, les allusions plus ou moins explicites à des événements ou à des personnages spécifiques – autant de procédés qui se retrouvent dans bien des images véhiculées par la publicité, le cinéma ou la BD. Etre en mesure de les décoder participe des finalités citoyennes de l'école.

(Images choisies et commentées, dans l'ordre, par Nicole Durisch Gautier, Sophie Marchand Reymond et Philippe Hertig).

Nicole Durisch Gautier et Philippe Hertig sont professeurs et chercheurs à la HEP.

Sophie Marchand Reymond est chargée d'enseignement en didactique de la géographie.

Notes

- 1 Wittgenstein, L., Remarques sur les couleurs III. Cité d'après Afergan, F. (1987). *Exotisme et altérité. Essai sur les fondements d'une critique de l'anthropologie*. Paris: PUF, p 132.

ZOOM a consacré un article à la présentation de l'ouvrage, vous pouvez le retrouver sur le site web de la hep, via le raccourci: <http://tinyurl.com/pt4bxct>
pp 16-17



CAHIERS D'ÉCOLIER : OUVREZ-LES ET ÉCOUTEZ-LES PARLER

BARBARA FOURNIER

C'est à un effeuillage du formidable trésor de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire que nous convient Yvonne Cook, Geneviève Heller et Sylviane Tinembart. L'effeuillage du cahier d'écolier, œuvre géante et polymorphe qui bruisse de page en page, du XIX^e au XXI^e siècle, et dans laquelle les trois chercheuses ont plongé, tête et cœur les premiers. Elles nous ramènent de cette immersion un livre d'images plein d'enseignements sur l'évolution de notre société et la succession des pédagogies. On ne referme qu'à regret *Ouvrez les cahiers!*, qui passionnera tout à la fois grand public et publics spécialisés.

Disons-le d'emblée, un délicieux parfum de nostalgie s'échappe des pages du livre qui vient de paraître aux Editions du Belvédère, sous le titre *Ouvrez les cahiers!* car chacun retrouvera, ici et là, le souvenir de ces heures passées, pendant et après la classe, sur ces petits cahiers qui ont marqué toutes les étapes de notre scolarité et qui ont matérialisé les fondements premiers de nos connaissances.

La petite madeleine et bien plus

Sylviane Tinembart, professeure formatrice à la HEP Vaud et spécialiste de l'histoire de la pédagogie, reconnaît d'emblée, avec ses coauteures, le rôle de «petite madeleine» que joue l'ouverture de ces cahiers d'écoliers qui traversent presque deux siècles. Mais à l'autre bout de la lorgnette, elle retient surtout ce que les cahiers illustrent du paysage pédagogique de leur temps: «Nous avons choisi de ne retenir que quelques disciplines pérennes – l'écriture, le français, les mathématiques, la géographie et le dessin – afin de pouvoir bien observer l'évolution des pratiques, des techniques et des didactiques. Les cahiers à travers les différentes époques mettent en valeur la diversité des approches face à des invariants comme la conjugaison des verbes ou le livret.»

Deux siècles et quatre temps

Ouvrez les cahiers! suit un rythme en quatre temps, de 1830 à 2010. L'historienne Geneviève Heller explique la segmentation opérée par la nature des cahiers qui évolue et qui renvoie à des changements pédagogiques, eux-mêmes inscrits dans

une société en profonde mutation. «De 1830 à 1860, explique-t-elle, c'est le temps des cahiers précieux. Le papier est rare, on l'utilise avec grand soin et parcimonie. Seuls «les grands» y ont droit. Les petits se contentent de l'ardoise. De 1890 à 1920, alors que l'instruction publique est en plein essor, c'est l'Etat de Vaud qui assure l'impression du matériel scolaire. C'est le temps des cahiers officiels avec leur couverture bleue un peu austère. L'après-guerre marque, lui, de 1950 à 1970, l'âge d'or des cahiers d'école. C'est le temps des cahiers colorés, plein de fantaisie et de créativité individuelle, qui correspond aussi à une ère d'enthousiasme et d'aisance économique. Enfin, de 1980 à 2010, arrive le temps des cahiers composites. A l'âge de l'ordinateur, les cahiers perdent leur caractère unique et deviennent surtout les supports à l'intérieur desquels on colle fiches, petites brochures et photocopies fournies par l'enseignant. Les dessins, précédemment réalisés par les élèves pour illustrer le sujet d'apprentissage, sont désormais souvent préimprimés. Leur valeur est surtout décorative et ludique, et non plus didactique.»



Quatre mille cahiers consultés

Yvonne Cook, présidente de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire, enseignante et professeure à l'Ecole normale d'Yverdon-les-Bains, évoque les quelque 4000 cahiers rassemblés dans la collection: «Nous n'avons pas voulu retenir les «plus beaux» cahiers, ni les mieux ciblés sur telle ou telle discipline. Nos choix ont permis de mieux illustrer la réalité d'une période, des méthodes pratiquées, des moyens à disposition. Alors que dans les années 1980 abondent feutres, plumes, stylos, crayons de couleur et craies grasses, les élèves des classes du XIX^e siècle n'avaient droit qu'à un crayon gris et une touche d'ardoise par année.»

iPad, petit-fils d'Ardoise

Jusqu'à la fin des années 1970, le cahier est un objet personnel dont on est fier et qui concentre, avec rigueur et plaisir, ce que l'on a appris. Les trois auteures constatent qu'aujourd'hui les brochures à texte lacunaire et les feuilles volantes tendent à remplacer les cahiers. Des supports qui ne laissent pas beaucoup de place à la créativité et à l'individualité et posent une question de fond sur ce qui est vraiment intégré par l'élève. Alors *Ouvrez les cahiers!* serait-il une sorte de testament du cahier? Yvonne Cook, Geneviève Hel-

ler et Sylviane Tinembart s'amuse de voir la vieille ardoise inspirer la tablette, tant par son format que par sa capacité d'effacer l'exercice de l'écrit. Il n'est peut-être pas mort, ce bon vieux cahier, mais il s'est totalement transformé et il a perdu le caractère de référence qu'il avait encore jusqu'au mi-

lieu du XX^e siècle. La référence a déserté les pages blanches, quadrillées, margées des cahiers joliment fourrés. En accord avec son temps, elle habite aujourd'hui l'espace numérique.

Barbara Fournier est responsable de l'Unité communication de la HEP Vaud et responsable de publication de *Prismes*.



Quelques pages d'écoliers parmi les 200 illustrations retenues par les auteurs d'*Ouvrez les cahiers*. Des cahiers d'écoliers qui courent sur deux siècles et qui sont autant de témoins emblématiques de leur époque, de la pénurie à la profusion, de la rigueur austère à la fantaisie débridée.

POUR UNE ÉCOLE ÉGALITAIRE, JOURNÉE DE FORMATION DU JEUDI 18 FÉVRIER 2016, HEP VAUD

INSTANCE ÉGALITÉ DE LA HEP - egalite@hepl.ch

Cet événement organisé par l'Instance Egalité de la HEP sera l'occasion de réunir le corps enseignant, le corps professoral de l'institution, des étudiantes et des étudiants, ainsi que toute autre professionnelle et tout autre professionnel intéressé par cette thématique, pour aborder des questions vives en matière d'égalité entre les femmes et les hommes dans le contexte scolaire.

Au programme: deux conférences et de nombreux ateliers interactifs visant la mise en œuvre de pratiques professionnelles égalitaires. Dans quelle mesure l'institution scolaire renforce-t-elle les inégalités entre les sexes? Comment l'école peut-elle contribuer à redéfinir les rôles sociaux? Quelle est la responsabilité des HEP? Quels sont les outils à disposition des professionnelles et des professionnels? Autant de thèmes à explorer pour évaluer le chemin à parcourir afin d'assurer la mise en œuvre de l'article 10 de la LEO: *L'école veille à l'égalité entre filles et garçons, notamment en matière d'orientation scolaire et professionnelle*. Ensemble, élaborons un projet d'école émancipatrice.

UN OUVRAGE SUR LE DEUIL À L'ÉCOLE

CHRISTINE FAWER CAPUTO

Au cours de leur carrière, les professionnelles et professionnels de l'éducation intervenant en milieu scolaire auprès d'enfants et d'adolescents peuvent être confrontés à des situations douloureuses en lien avec la mort.

La maladie grave, la fin de vie, le décès d'une ou d'un élève, d'une ou d'un collègue ou celui d'un parent sont des événements marquants, non seulement dans la vie d'une institution scolaire, mais également pour ses membres. *Quand la mort s'invente à l'école* est un ouvrage collectif, dirigé par Christine Fawer Caputo et Martin Julier-Costes, qui souhaite contribuer à la réflexion sur la mort à l'école, au rôle de l'institution scolaire dans la gestion d'un tel événement, et aux divers partenaires qu'elle sollicite pour faire face à ces situations difficiles. Composé de contributions issues du terrain et articulées à une démarche réflexive et théorique, afin d'apporter un éclairage concret sur les différentes manières de vivre et d'accompagner ces situations, il paraîtra aux Editions de Boeck en automne 2015.

COMMENT SOUTENIR LES ENSEIGNANTS FACE AUX SITUATIONS COMPLEXES?

DENISE CURCHOD-RUEDI ET PIERRE-ANDRÉ DOUDIN

Le rôle de l'enseignant dans le développement des nombreux élèves qui le côtoieront au fil de sa carrière est fondamental. Au travers des milliers d'heures que l'élève passe en classe, l'école imprime une marque puissante. Face aux innombrables prescriptions auxquelles sont soumis les enseignants qui peuvent les aider, mais également dans certains cas augmenter leur désarroi, cet ouvrage met en évidence les complexités relationnelles au sein de l'école et sa manière spécifique de les affronter. Clinique, descriptive et résolument psychologique, l'approche est interactionnelle (apports des théories du développement cognitif et affectif, de la systémique et de la psychodynamique). La profession enseignante est à risque d'épuisement professionnel (*burnout*). Outre la souffrance éprouvée par les enseignants, l'épuisement peut avoir des conséquences sur la santé psychosociale des élèves. Quels sont alors les facteurs de protection de nature interactionnelle favorisant la santé des enseignants et celle de leurs élèves? Le soutien social est un facteur de protection essentiel. Cet ouvrage tente d'identifier et de décrire les modalités du soutien social qui permet aux enseignants de limiter les risques d'épuisement et de maintenir une relation éthique à l'égard de leurs élèves, de leurs collègues et d'eux-mêmes. Le soutien social à l'enseignant est présenté par des pistes concrètes. La démarche clé est la sécurisation que peut assurer l'école tant aux élèves qu'aux enseignants. Il ne s'agit nullement de nier les problèmes ou de s'enfermer dans une tour d'ivoire, mais plutôt de désamorcer des situations

vécues comme dramatiques et de dégager la marge de manœuvre existante en posant les problèmes de manière à ce qu'ils deviennent gérables. Dans ce cadre, la supervision, bien qu'encore peu usitée dans le milieu des enseignants, est un instrument de prévention à privilégier, comme c'est du reste déjà le cas dans d'autres professions axées sur le relationnel. Sans doute par crainte de tomber dans des pratiques psychologisantes, la supervision suscite encore des réticences dans le monde scolaire. En s'appuyant sur de nombreuses situations complexes rencontrées par des enseignants, le mode de supervision proposé ici se focalise essentiellement sur une réflexion relative à son propre discours, sa propre description de la réalité, sa compréhension des émotions et sa manière de les communiquer. Le soutien social au travers de la supervision permet à l'enseignant de coconstruire des solutions tangibles aux problèmes professionnels rencontrés tout en limitant ses risques d'épuisement et en renforçant son rôle de soutien auprès de ses élèves dans le développement de leurs compétences cognitives et relationnelles.

Denise Curchod-Ruedi a une formation d'enseignante, de psychologue et de psychothérapeute. Elle est professeure formatrice à la HEP Vaud, membre de l'unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte.

Pierre-André Doudin a une formation de psychologue et de sociologue. Il est professeur à l'Université de Lausanne et à la HEP Vaud où il est responsable de l'unité d'enseignement et de recherche Développement de l'enfant à l'adulte.

Leurs travaux portent notamment sur la promotion de la santé à l'école; ils ont publié deux ouvrages sur cette thématique aux Presses de l'Université du Québec: la santé psychosociale des enseignants et des enseignantes et la santé psychosociale des élèves.

Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes? Soutien social - modèle d'intervention*. Bruxelles: De Boeck. ISBN: 9782804191146; 216 pages.

LE MUSÉE DE L'IMMIGRATION OUVERT AUX ÉCOLES ET AUX ÉTUDIANTS

RÉGINE CLOTTU

Ouvert en 2005 par Ernesto Ricou, ce musée a pour but de favoriser l'intégration des jeunes issus de l'immigration.

Il présente à la fois des éléments des pays d'origine des immigrants et de la Suisse comme pays d'accueil. Les buts visés touchent à la sauvegarde de la mémoire, l'attention à la valeur de chaque culture, la reconnaissance des minorités et réciproquement, le respect du pays d'accueil. Dans la collection du musée, mentionnons les valises, confiées par des immigrants, contenant des

objets personnels. Traces d'un patrimoine, elles contiennent des cartes postales, des photographies, des journaux de village, un calendrier, une paire de chaussures, un vieil appareil photo... Autre exemple, le Roman *La beauté sur la terre* de l'écrivain C. F. Ramuz exposé à travers des dessins, textes, photographies et livres-trésors (aquarelles et textes), réalisés par une classe de l'école secondaire de Béthusy à Lausanne.

Un musée à découvrir et soutenir.

Avenue Tivoli 14, 1007 Lausanne.
Contact: ernesto.ricou@hotmail.com

MAISON-ÉCOLE: UN PROJET POUR PRÉPARER ET FACILITER L'ENTRÉE À L'ÉCOLE

ALAIN CHAUBERT

Depuis 2013, le projet Maison-école accueille d'avril à juin des enfants des quartiers situés dans l'aire de l'Établissement primaire Edmond-Gilliard, à Yverdon-les-Bains. Ces enfants sont les futurs élèves qui fréquenteront, à la rentrée d'août, le collège de leur quartier. Des ateliers sont proposés aux enfants et à leurs parents. Ils permettent un accueil progressif, une dédramatisation de l'entrée à l'école et facilitent aussi la relation avec les familles des élèves allophones.

ORGANISATION DU PROJET

L'accueil des enfants, répartis par groupes de neuf à dix, se réalise une fois par semaine au cours de neuf à dix séances ventilées entre mi-avril et fin juin. Dans certains collèges, plusieurs moments sont proposés dans la semaine, en fonction des effectifs (cf. tableau). La durée des séances était de une heure trente en 2013 et de une heure quarante-cinq dès 2014. Au cours de la première rencontre, les parents (principalement des mamans) restent avec leur enfant. Dès la deuxième séance, l'entrée des enfants dans le collège, puis dans la salle de l'atelier se réalise progressivement de manière autonome, préparant ainsi l'enfant à entrer seul dans l'école. Chaque groupe est encadré par une enseignante infantine et une accompagnante (souvent engagée parmi les aides à l'enseignante). Un duo est ainsi créé pour chaque collège.

Thèmes des ateliers

Afin de concrétiser l'accueil des enfants et de leurs parents au début, les ateliers proposés sont organisés par thèmes: *salutations, je me présente, le schéma corporel, les couleurs, les mots de politesse (bonjour, au revoir...), les animaux, des comptines et chants, la fin des ateliers, l'accueil des parents pour des chants et comptines lors de la*

dernière séance. Chaque atelier est abordé selon le même schéma, en reprenant les thèmes précédents. Lors de chaque séance, une histoire illustre le thème choisi. Elle est présentée sur des panneaux et à l'aide d'un petit théâtre nommé *kamishibai*.

Des résultats intéressants

A la suite de chaque édition du projet, un bilan est établi par les équipes après qu'elles ont interrogé les parents au moyen d'un questionnaire de satisfaction. Les commentaires des parents débouchent sur les remarques suivantes: les ateliers ont permis de mieux appréhender la séparation mère-enfant, de nouer des liens avec l'extérieur, d'acquiescer du vocabulaire, de mieux se comprendre et mieux s'exprimer, d'améliorer les contacts avec leurs camarades à l'extérieur.

Des constats pédagogiques identifiés par les enseignantes et les accompagnantes: les enfants sont venus avec de plus en plus de plaisir; ils deviennent chaque fois plus autonomes au vestiaire et dans l'atelier; ils jouent davantage les uns avec les autres; les règles de vie du groupe sont bien intégrées; ils sont plus respectueux les uns envers les autres, ils comprennent de mieux en mieux le français et peuvent s'exprimer; les moments collectifs (histoires, chants et comptines) prennent

de plus en plus d'importance. Les enfants ont participé à des jeux de rôle (cuisinière, Lego, bac à semoule...), ainsi qu'à la pâte à modeler. A la fin, ils s'intéressaient à des jeux collectifs (dominos, Memory). Les enfants qui ont eu beaucoup de peine à se séparer de leur maman au moment de l'atelier ont surmonté ces craintes et commencé l'année scolaire sans souci de séparation!

QUE PENSENT LES ACTEURS DU PROJET?

Mireille Vuagniaux, vous êtes enseignante responsable du projet. Comment a-t-il démarré?

L'idée est venue d'une lecture et de la connaissance d'un projet réalisé à Ecublens. Le concept, l'idée d'avoir une enseignante et une accompagnante pour chaque groupe, me tenait à cœur. Le projet a été transmis à la direction de l'établissement et discuté avec les doyennes des bâtiments scolaires concernés. Il s'agissait de permettre aux enfants d'approprier l'espace du collège, de l'école, de la salle. En 2013, le projet s'adressait seulement aux élèves allophones. Aujourd'hui, tous les enfants peuvent fréquenter les ateliers. Le fait que plusieurs élèves parlent le français est bénéfique pour les élèves non francophones.

Comment se joue l'organisation?

L'ouverture des ateliers sur plusieurs jours (matin et après-midi) permet d'accueillir plus d'enfants. Les mamans viennent à la première séance et restent avec les enfants, puis, assez vite, elles laissent leur enfant dans la salle de l'animation, puis l'aident à entrer seul dans le bâtiment: une démarche progressive qui vise à habituer l'enfant, à le laisser entrer dans l'école, comme au moment de l'arrivée au début de l'école. Les mamans apprécient ces moments et sont contentes pour leur enfant. Des contacts s'établissent entre des mamans qui accompagnent les enfants pour les ateliers.

Evolution du projet

Les bâtiments scolaires concernés sont les collèges de Pierre-de-Savoie (PS), La Passerelle (LP), La Villette (VI), Prés-du-Lac (PL). Nous remarquons qu'en 2013, 23 enfants sur 60 ont participé, dans deux collèges; en 2014, 42 enfants ont participé sur 97, dans trois collèges; en 2015, 75 enfants sont inscrits sur 115 attendus à la rentrée d'août 2015, dans 4 collèges. Cette évolution est très encourageante.

	2013	2014		2015		
Bâtiments scolaires	PS+LP	PS+LP	VI	PS+LP	VI	PL
Jours des ateliers	mardi matin, mardi après-midi et mercredi matin	lundi après-midi, mardi matin, mardi après-midi et mercredi matin	lundi matin	tous les matins du lundi au vendredi	lundi après-midi, jeudi après-midi	jeudi matin
Nombre d'enfants inscrits	23	34	8	50	15	10
Nombre d'enfants prévus pour la rentrée suivante	60	66	31	66	34	15

Juliane Romanens, vous êtes doyenne à l'Établissement primaire Edmond-Gilliard. Quelle est la valeur ajoutée de ce projet pour votre établissement ?

Ce projet permet une observation des enfants qui fréquenteront l'école enfantine dès le mois d'août suivant, en situation, au travers des activités qui leur sont proposées. Il leur permet de jouer et de travailler avec d'autres enfants (souvent leurs futurs camarades de classe), de vivre des aspects de socialisation dans le local des ateliers et dans la cour, de s'exprimer en français ou dans leur langue d'origine, de dessiner, de découper, de passer la porte de l'école et ainsi de faciliter l'arrivée en première année (1P). Sans être inquisitrices, les activités vécues avec les enfants permettent également d'identifier les besoins en cours intensifs de français (CIF) pour la rentrée scolaire, ce qui permet de mieux cibler l'aide qui pourra être mise en place.

Comment appréciez-vous l'évolution de ce projet à la veille de la troisième édition ?

Chaque année, nous avons analysé, repris, amélioré, tiré parti des expériences vécues dans les ateliers, des commentaires des parents, avec une visée pédagogique de plus en plus affinée. Une enseignante de CIF nous a rapporté le fait qu'elle voyait les effets de la démarche réalisée au printemps et de ses apports au moment de la rentrée scolaire en 1P. Les enseignantes de 1-2P de notre établissement apprécient les apports du projet

pour les élèves qu'elles accueillent à la rentrée d'août. D'autres aspects peuvent être mis au crédit de cette démarche: dans plusieurs quartiers, au-delà du formulaire d'inscription, nous nous sommes aperçus que l'existence des ateliers permettrait aux mamans de plusieurs communautés culturelles de parler entre elles, d'inviter une autre maman à inscrire son enfant, d'évoquer ce que leurs enfants vivent dans ces moments.

Jean-François Hürst, vous êtes directeur de l'Établissement primaire Edmond-Gilliard. Quelles ont été vos motivations à appuyer ce projet ?

Plusieurs de nos futurs élèves, bien que nés ici, ne parlent que très peu le français en entrant à l'école. Souvent, les contacts qu'ils ont pu avoir avec d'autres enfants se réalisent surtout dans la sphère familiale ou dans la communauté d'origine, sans qu'ils aient eu l'occasion d'être inscrits dans une garderie, par exemple. L'accès à ces familles par le seul biais des circulaires et documents administratifs au moment de l'inscription est souvent insatisfaisant et insuffisant. Les contacts que les enseignantes et accompagnantes du projet ont avec les mamans des enfants sont importants et de nature à favoriser grandement les relations famille-école. De plus, les ateliers ont lieu dans le collège que fréquentera le futur élève: il rencontre ainsi un espace, un lieu, un contexte qui sera le sien à la rentrée scolaire. Il en va de même pour sa famille. Ainsi, l'entrée à l'école est souvent facilitée et l'énergie peut être plus vite focalisée sur

les apprentissages. Enfin, dans le contexte d'une école à visée intégrative, la démarche représentée par ce projet s'inscrit dans la logique de ce que nous tentons de réaliser dans les autres degrés, à savoir un accueil bienveillant et exigeant pour chaque élève.

Alain Chaubert est enseignant, doyen et rédacteur de *Prismes*. Il a rencontré les acteurs du projet et recueilli les propos relatés ci-dessus.

DES EXPOSITIONS, VITRINES UNIVERSELLES POUR L'ÉCOLE!

YVONNE COOK, SYLVIANE TINEMBART

L'exposition universelle de Milan aura ouvert ses portes le 1^{er} mai 2015, comme celle de Paris en 1878. Si les dates sont semblables, les contenus changent en fonction des préoccupations du moment. Partons à la découverte des documents conservés à la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire (FVPS) et provenant de l'exposition de 1878.

Les documents vaudois présentés à l'exposition universelle de Paris appartiennent à la section suisse. En 1862, une section spéciale avait été réservée aux objets relatifs à l'enseignement. Ceux-ci étaient à nouveau présents lors des expositions de Paris en 1867, Vienne en 1873 et Philadelphie en 1876.

Une délégation suisse à Paris

En 1877, la Confédération suisse désigne une délégation dont les membres sont triés sur le volet. « Les délégués de la Suisse à l'Exposition universelle de Paris seront à peu près les mêmes que ceux qui l'ont représentée à l'Exposition de Vienne. [...] Ces messieurs viennent d'adresser une demande aux autorités cantonales, aux chefs des établissements d'instruction privée et aux sociétés scientifiques pour en obtenir la communication de modèles, d'appareils, d'atlas, des plans d'études, programmes, règlements statistiques, catalogues et écrits, rapports, publications, du mobilier, des instruments, collections et autres objets propres à figurer dans une exposition! »

Un matériel diversifié, reflet des pratiques pédagogiques de l'époque

De tout ce matériel, seuls quelques travaux d'élèves, quelques lois, règlements et manuels en usage dans le canton sont parvenus à la Fondation

vaudoise du patrimoine scolaire. Les travaux d'élèves proviennent tous des examens annuels de 1877. Vingt-neuf brochures présentent les compositions, et deux, les dictées des degrés intermédiaire et supérieur (classes de Morges et d'Orny). En 1878, nous lisons: « La commission spéciale

pour l'exposition scolaire suisse à Paris, ayant décidé de joindre à l'exhibition des livres et objets d'enseignement des travaux sortis de la main des élèves. [...] Il importe que la plus grande sincérité règne dans les travaux. Les élèves ne devront être ni prévenus ni aidés d'aucune manière; ils devront être surveillés par un membre de la commission scolaire et par l'institutrice ou l'instituteur, lesquels auront à signer une déclaration constatant que les travaux ont été exécutés par tous les enfants de la classe sans aide ni secours? »

Chaque classe a deux sujets de composition imposés: un pour les élèves de la colonne paire et l'autre pour la colonne impaire. A la lecture des textes produits, nous sommes plongés dans l'univers scolaire des enfants de neuf à seize ans de l'époque. Pour le sujet *Une course d'école*, nous apprenons, par exemple, que les élèves chantent en marchant, en arrivant dans un lieu public, en





Le pavillon de la Ville de Paris
au centre du Palais du Champ-de-Mars
M. Bouvard, architecte
Exposition universelle de 1878

quittant un moyen de transport et en signe d'au revoir. Le chant est considéré alors comme un acte de remerciement. Les élèves sont notés à l'aide de résultats chiffrés. Les deux brochures de dictée présentent des résultats allant de 0 à 10 pour la dictée et de 3 à 10 pour l'analyse grammaticale. Quant aux textes des dictées, nous vous les présentons en vignette!

Qu'en est-il des manuels scolaires ?

En 1877-78, le département ne dispose pas encore de manuels scolaires officiels. Parmi les ouvrages en usage dans les écoles et exposés, certains sont représentatifs de l'école primaire et d'autres du secondaire. Les manuels d'arithmétique en usage chez nous du Genevois F. Romieux semblent correspondre aux attentes des enseignants français quant aux données de problèmes. En ce qui concerne le calcul, M. Hanriot exprime le vœu que dans les devoirs exposés, « nous ne soyons pas condamnés à retrouver uniquement ces insipides problèmes de stères de bois, de kilogrammes de savon, de barriques de vin, de mètres de calicot et autres analogues, dont les cahiers d'écoliers sont ordinairement bourrés, comme s'il s'agissait de faire d'eux tous des épiciers et des marchands. Le calcul même élémentaire se prête à des notions moins banales et d'une utilité plus sérieuse. La statistique administrative et commerciale, l'économie rurale et domestique, la géographie, l'histoire, la morale même et ses applications diverses peuvent se traduire en données numériques fournissant matière à des exercices aussi intéres-

sants que variés³. » En vignette, une page de données de problèmes.

Le comité organisateur a donné une place de choix à l'exposition scolaire universelle. Dans l'allée des Nations, les objets d'école occupaient le péristyle de chaque pavillon national bien en vue des visiteurs. Le centre du palais de la ville de Paris était consacré quant à lui aux expositions des écoles primaires parisiennes.

« La large vitrine consacrée à l'école populaire semble être l'apogée des expositions universelles. »

L'exposition de Paris en 1878 et la large vitrine consacrée à l'école populaire semblent être l'apogée des expositions universelles dédiées à l'instruction publique. La Fondation vaudoise du patrimoine scolaire possède d'autres vestiges présentés dans les expositions nationales suisses, comme en 1883 (Zurich) et en 1896 (Genève), mais pour les expositions universelles, seule celle de 1878 est référencée.

Yvonne Cook est présidente de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire.

Sylviane Tinembart est professeure formatrice à la HEP Vaud.
Geneviève Heller est historienne.

Notes

- 1 *L'Éducateur*, revue pédagogique publiée par la société des instituteurs de la Suisse romande, N° 15 (1877) p. 240.
- 2 *L'Éducateur*, revue pédagogique publiée par la société des instituteurs de la Suisse romande, N° 9 (1878) p. 143.
- 3 *L'Éducateur*, revue pédagogique publiée par la société des instituteurs de la Suisse romande, N° 4 (1878) p. 55.

CES ADOS DANS LA SOCIÉTÉ DE LA PERFORMANCE

JOCELYN LACHANCE

Les jeunes de la société actuelle vivent un malaise vis-à-vis de l'institution scolaire: craintes de ne pas réussir et ainsi perdre leur estime d'eux-mêmes, mais aussi de trop bien réussir et perdre l'estime de leurs camarades. Se profilent alors des pratiques d'oubli et d'effacement de soi ainsi que le recours à d'autres espaces, dont les technologies, pour retrouver l'acclamation de leurs pairs.

Une enquête menée par l'Unicef en France en 2014 révéla que 69% des élèves sont parfois angoissés à l'idée de ne pas bien réussir à l'école, réaffirmant le malaise d'une part importante des jeunes confrontés à l'institution scolaire. Au-delà du système méritocratique et d'une certaine violence institutionnelle qu'éprouveraient des élèves, c'est aussi la fragilité d'un nombre croissant d'enfants et d'adolescents qui se révèle en filigrane de cette enquête. En fait, la société de la performance, telle que décrite par Alain Ehrenberg depuis les années 1990, s'exprime désormais parmi les jeunes générations. Comme le rappelle en 1991 ce sociologue, «la tâche de l'individu devient écrasante, car il supporte tout le poids de responsabilités assurées auparavant par la hiérarchie sans avoir les moyens d'y répondre.» Il en résulte une construction de l'identité complexifiée qui fragilise les individus désormais perçus comme étant à la fois responsables de leurs réussites et de leurs échecs. L'intériorisation de plus en plus visible chez les adolescents du poids de cette responsabilisation s'incarne désormais dans l'affirmation de l'angoisse de ne pas réussir, mais aussi, comme le repèrent certains éducateurs et enseignants, à travers de véritables stratégies d'autosabotage chez des élèves aux capacités certaines, mais préférant réduire délibérément leur performance, soit parce qu'ils redoutent de ne pas être en mesure de soutenir dans la durée le rythme des résultats obtenus, soit parce que leurs camarades les désignent comme des traîtres leur renvoyant la violence de leurs propres échecs.

Préserver son estime de soi pour affronter la société de la performance

L'adaptation à l'école ne passe plus simplement par l'acceptation des règles et l'intériorisation des normes défendues par l'institution scolaire. Pour nombre de jeunes, elle implique aussi un travail de préservation d'une estime de soi suffisante pour affronter les effets de la société de la performance sur l'identité, à un moment de l'existence où l'indétermination identitaire s'impose. D'une part, les pratiques de l'oubli se multiplient, non seulement chez les jeunes décrocheurs, mais aussi chez des adolescents qui poursuivent, année après année, leur parcours scolaire. A l'intensité des contraintes ressenties au cours de la semaine marquée par l'apprentissage, les évaluations, le respect des rythmes et des horaires s'opposent alors des temps caractérisés par des consommations de psychotropes, voire par la recherche d'une défonce¹.

Des conduites d'excès de plus en plus fréquentes

Il s'agit d'oublier un peu, pour poursuivre sur une route parsemée d'incertitudes. Les pratiques de l'oubli ou de l'effacement de soi² trouvent ainsi leur sens dans le rapport qu'elles entretiennent avec la globalité d'une existence qui n'exclut pas le respect des injonctions produites par la société en général et l'école en particulier. Mais la progression sur ce chemin s'accompagne, pour certains, de la mise entre parenthèses nécessaire de cette

réalité qui, parfois, leur paraît insupportable. Tactique pour survivre, mais surtout pour répondre à la fois aux injonctions d'une société éducative et de la performance, les pratiques de l'oubli apparaissent alors non pas comme des formes de marginalité ou des indices d'un rejet du monde, mais bien au contraire comme les révélateurs d'une acceptation, malgré la souffrance ressentie, de la voie proposée à travers la réussite scolaire. D'autre part, ne bénéficiant pas de la valorisation attendue au sein de l'école, des ados vont trouver à travers d'autres espaces de mises à l'épreuve le regard confirmant leur talent. En mettant directement leur corps en danger, certains vont alors s'adonner à des prises de risque répétées pour se faire remarquer, pour trouver l'acclamation des pairs, alors que dans d'autres cas, l'investissement intense dans un sport ou dans un jeu vidéo sera vécu comme un chemin alternatif pour prouver son talent.

«L'investissement intense dans un sport ou dans un jeu vidéo sera vécu comme un chemin alternatif pour prouver son talent.»

Ainsi, l'une des particularités de l'adolescent hypermoderne³ est d'exprimer à travers ces comportements que l'adaptation aux injonctions de nos sociétés contemporaines se passe de plus en plus difficilement – et pour un nombre, semble-t-il, de plus en plus important de jeunes – de conduites d'excès

Jocelyn Lachance est chercheur en socio-anthropologie sur la jeunesse contemporaine à l'Université de Pau. Il est président de l'association Anthropoado (anthropoado.com) qui se consacre à la formation des professionnels du travail social, de la santé et de l'enseignement.

Références sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 Dagnaud, 2008; Le Garrec, 2011.
- 2 Le Breton, 1991.
- 3 Lachance, 2011.

LaRevueDurable c'est :

- une revue de référence sur la durabilité en français
- quatre numéros par an avec des enquêtes de fond sur l'écologie
- une diffusion hors kiosques pour éviter le gaspillage

Allez sur www.larevuedurable.com découvrir une base de données riche de 1000 articles !

Vous pouvez acheter :

- des articles et des dossiers en version numérique
- des numéros en version numérique et/ou papier
- des abonnements à la version papier et/ou à la version numérique
- des abonnements collectifs numériques pour les écoles, universités, collectivités ou entreprises



Abonnement **papier 1 an** (4 numéros) : CHF55.-

Abonnement **web 1 an** (4 numéros + toutes les archives au format pdf) : CHF 80.-

Abonnement **papier et web 1 an**

(4 numéros papier + web + toutes les archives au format pdf) : CHF105.-

Abonnez-vous en ligne sur www.larevuedurable.com
ou en écrivant à abos@larevuedurable.com



www.larevuedurable.com

LE WWF TISSE DES LIENS AVEC L'ÉCOLE!

ENTRETIEN

AVEC ARIANE DERRON

Parce que les enfants sont les maçons du monde de demain, le WWF Suisse propose plusieurs activités aux enseignants, afin de sensibiliser leurs élèves aux problématiques environnementales.

Des journées découvertes sur le thème de l'alimentation, des animations en classe sur des sujets environnementaux, des sorties nature, une exposition itinérante et des journées en forêt. Le WWF s'active depuis plusieurs années pour aider les enseignants à parler d'environnement avec leurs élèves. Ariane Derron, responsable de WWF Ecole, répond aux questions de *Prismes* sur l'éventail des activités proposées.

Quel est l'objectif des activités de WWF Ecole ?

Notre but est d'amener les enfants à adopter un comportement «durable» et à faire d'eux des personnes soucieuses de l'environnement, que ce soit maintenant ou plus tard, lorsqu'ils auront atteint l'âge adulte.

Et comment vous y prenez-vous ?

Afin que nos activités aient le maximum d'impact, le département Jeunesse du WWF Suisse a engagé il y a quelques années une réflexion sur la manière de renforcer l'efficacité de nos programmes destinés à la sensibilisation des enfants. Une recherche documentaire scientifique sur le sujet avec le concours des HEP Grisons et Thurgovie a ainsi été mandatée pour pointer le type d'éducation à l'environnement qui est le plus susceptible d'avoir l'effet escompté. Elle a notamment démontré la nécessité de réaliser un maximum d'activités avec les enfants à l'extérieur, dans la nature. Nous avons donc adapté notre offre en conséquence. C'est là qu'est née l'idée de l'école en forêt, un projet qui donne un coup de pouce aux enseignants attirés par des sorties régulières en forêt avec leurs élèves. Pour cela, ils sont coachés par un «animateur nature» durant une année et peuvent se former parallèlement à la pédagogie de la nature.

Nous avons également mis sur pied des Journées découvertes, pour les huit ans et plus. Cette année, ces journées auront lieu dans une ferme en Gruyère, sur le thème du gaspillage alimentaire: les enfants pourront faire du jus de pomme. L'idée est de leur faire comprendre d'où viennent les aliments et de les inciter à consommer des produits frais et locaux pour revenir à une agriculture et un mode de vie durables.

«Il est avant tout important pour nous de ne pas tomber dans un discours culpabilisant.»

Qu'est-ce que cette étude a démontré d'autre ?

Elle a également démontré, sans réelle surprise, que toucher des enfants les plus jeunes possible était également plus efficace. La régularité du message est aussi ressortie comme un élément indispensable. C'est pourquoi nous avons diversifié notre offre aux enseignants et intervenons de différentes manières, davantage sur le long terme et de manière moins ponctuelle. Nous proposons aussi des activités pour les plus jeunes, soit 1 à 4 HarmoS. C'est le cas du Pandamobile, exposition itinérante sur le thème du loup et des grands prédateurs, projet que nous proposons maintenant aussi aux plus jeunes.

Pas facile de parler d'environnement avec des enfants très jeunes...

Non, il est certain que le réchauffement climatique ou la biodiversité ne sont pas des sujets aisés à aborder avec de jeunes enfants, mais nous simplifions au maximum le schéma des liens de cause à effet et utilisons beaucoup d'illustrations (film, *kamishibai*, etc.) à côté d'un vocabulaire adapté. Il est

avant tout important pour nous de ne pas tomber dans un discours culpabilisant. Lors d'une animation comme *Isabelle, la biodiversité vue par une abeille*, un spécialiste, formé par le WWF sur le fond et la forme, vient deux fois en classe à une semaine d'intervalle. Nous tablons également sur la pédagogie active et essayons d'impliquer les élèves un maximum au travers de jeux de rôle et d'éco-gestes concrets. Au terme de cette animation, les enfants peuvent choisir entre quatre éco-gestes auxquels ils doivent se tenir pendant une période donnée. C'est parfois les enfants qui finissent par éduquer leurs parents!

Des comportements qu'ils finissent par adopter définitivement ?

Difficile à dire. Nous mesurons l'impact de nos activités grâce à un formulaire transmis à l'enseignant, deux ou trois semaines plus tard et s'il semble que les enfants ont été sensibilisés, il est difficile d'affirmer que leur comportement a changé. Cela dit, nous réfléchissons à une évaluation directe des enfants grâce à des entretiens avec eux, dans le but d'en savoir un peu plus.

Ces activités sont-elles appréciées au niveau des enseignants ?

Oui, elles correspondent à une réelle demande de la part des enseignants. Leurs retours sont toujours positifs. Il est vrai que nous faisons attention à ce que nos activités puissent leur être utiles et qu'elles s'intègrent au plan d'études. Chaque année, plus de 5500 élèves participent activement aux projets scolaires du WWF, et de nombreux enseignants sont informés grâce à notre infolettre pour les écoles.

Propos recueillis par Anouk Zbinden.

Toutes les offres destinées aux écoles sur www.wwf.ch/ecole

VERS UNE RÉDACTION ÉPICÈNE

MURIEL GUYAZ

La langue revêt une fonction symbolique. En tant que produit culturel et historique, elle reflète des structures et des valeurs et véhicule des stéréotypes. D'où la nécessité de modifier les pratiques de rédaction en faveur d'une société plus égalitaire.

La moitié des hommes sont des femmes, le directeur général est en congé maternité, cette femme est un grand homme d'Etat, autant d'énoncés qui font sourire et plaident pour une féminisation de la langue. Considérons donc quelques éléments de linguistique pour rappeler son fonctionnement. Evoquons, en citant brièvement des résultats de recherches, les impacts d'une écriture sexiste, notamment sur les trajectoires de vie des personnes. Enfin, il est question de réfléchir à une pratique rédactionnelle différente, qui permet de rendre visible l'ensemble des personnes visées par une communication, soit les femmes et les hommes.

Que dit la linguistique ?

«Le féminin est une forme déterminée, qui donne le maximum d'informations; alors que le masculin, lui, est indéterminé» (Yaguello, 2007, p. 104).

Le masculin est donc générique dans la langue française, que ce soit au singulier ou au pluriel. Ainsi, dans les phrases *tout enseignant se doit d'être à l'écoute de ses élèves, les étudiants de l'institution sont en stage au début du semestre ou les docteurs de cette clinique participent à un colloque*, les noms de profession ou de fonction englobent toutes les personnes qui les exercent, femmes comme hommes. L'usage exclusif du masculin, certes correct du point de vue linguistique, peut cependant entraîner une lecture erronée de la réalité. Des femmes exercent-elles la profession d'enseignante? L'institution forme-t-elle exclusivement des hommes? La clinique emploie-t-elle des docteurs?

Comment encourager une nouvelle pratique de la langue ?

L'inscription de l'égalité dans la Constitution en 1981 (art. 8) puis la position du Conseil fédéral en

1986 qui recommandait «dans tous les actes législatifs applicables indifféremment aux hommes et aux femmes, d'opter, dans la mesure du possible, pour une terminologie qui ne fasse pas de différence entre les sexes» constituent des éléments prescriptifs.

La linguiste Edwige Khaznadar relevait en 2005 que la Suisse est le seul pays francophone occidental appliquant dans sa Constitution le principe de «parité linguistique», qui pose le masculin et le féminin à statut égal, chacun avec sa signification spécifique, actualisant ainsi l'existence des femmes comme des hommes dans le discours officiel. Dans le canton de Vaud, le Conseil d'Etat se dote également en 2005 d'une directive en matière de rédaction épïcène.

Que nous apprend la recherche ?

Gygax et Gesto (2006) montrent que la forme grammaticale d'un nom de métier influence la représentation sociale dudit métier. Elle contribue à renforcer les stéréotypes et la division sexuelle du travail. Des préjugés sociaux inscrivant les femmes dans un rapport de domination traversent encore la société et sont présents dans la langue. Rédiger de manière non sexiste ou épïcène témoigne d'abord d'un mode de pensée, avant d'être un mode d'écriture. «La parité linguistique, la nomination au féminin et au masculin pour toutes les dénominations humaines, la représentation effective des femmes dans le discours social sont des instruments essentiels dans la conquête d'une réelle égalité» (Baider et al., 2007, p. 12).

Ouvrir des perspectives, permettre à chacune et chacun de développer sa personnalité et ses compétences, de les faire valoir au service de la communauté, autant de motivations qui légitiment pleinement une évolution des pratiques textuelles en vigueur.



Accompagner le changement

En inscrivant cette orientation dans une directive 00_14 intitulée «Respect du principe d'égalité dans les communications», le Comité de direction de la HEP Vaud donne un signal fort en faveur de l'égalité et se met en conformité avec les prescriptions. Notre institution se positionne ainsi aux côtés de ses partenaires, notamment la HES-SO et les universités, déjà engagées dans cette voie. En parallèle, la campagne nommée «J'écris épïcène, et vous?» et orchestrée par la Commission consultative de l'égalité se déclinera sous différentes formes, ateliers, conférence, exposition, pour insuffler une dynamique dans les différents services et unités de la HEP Vaud.

Au nom de la commission consultative de l'égalité, Muriel Guyaz.

Muriel Guyaz est professeure formatrice et responsable de l'Instance pour la promotion de l'égalité de la HEP Vaud.

Bibliographie complète sur www.hepl.ch/prismes

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs, des chercheurs et des partenaires de l'école, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes. Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue, abonnez-vous par courrier ou par e-mail.

Il est encore possible d'obtenir d'anciens numéros. Tous sont également disponibles en version PDF sur www.hepl.ch/prismes.

- 1 Transitions
- 2 L'art à l'école
- 3 Jalons pour une éthique
- 4 Favoriser les apprentissages
- 5 Partenariats
- 6 Sciences et mathématiques à l'école
- 7 La pédagogie au fil de l'histoire
- 8 Apprivoiser... aimer les langues
- 9 Epuisement et ressourcement
- 10 Savoirs, pratiques et apprentissages
- 11 Questions sociales vives
- 12 Neurosciences et pédagogie
- 13 Intégration et inclusion à l'école
- 14 Le métier d'enseignant... une profession ?
- 15 Créativité: de l'espace pour une pensée libre
- 16 La culture vers des horizons nouveaux
- 17 Diversité à l'école: et si on s'intéressait aux *petites* différences
- 18 Enseigner la durabilité et ses paradoxes: quels défis pour l'école ?
- 19 Ce mouvement qui fait bouger les apprentissages
- 20 L'école du futur: entre high-tech et chemins de traverse
- 21 Le deuil

Les numéros 2 et 13 sont épuisés:
versions PDF sur www.hepl.ch/prismes

INTERNET

Retrouvez notre publication sur
www.hepl.ch/prismes

Editeur responsable

Le comité de direction de la HEP Vaud

Responsable de publication

Barbara Fournier

Rédactrice responsable

Régine Clottu

Rédactrice, rédacteurs

Anouk Zbinden, Alain Chaubert, Nicolas Christin

Experte pour le dossier du numéro

Christine Fawer Caputo, professeure formatrice HEP

Contact

Prismes
Unité Communication
HEP Vaud
Av. de Cour 33
1014 LAUSANNE

Tél.: +41 (0) 21 316 05 60
prismes@hepl.ch
www.hepl.ch/prismes

Maquette et réalisation

Atelier k, Lausanne, Alain Kissling, Célia Ahmad
www.atelierk.org

Correcteur

Olivier Bloesch, Grandson

Crédits photos

pages 3, 5, 9, 14, 18, 23, 28, 38, 46, 50: Alain Kissling
page 43: tiré de Toulmé, F. (2014). *Ce n'est pas toi que j'attendais*. Paris: Ed. Delcourt.
page 44: Skënder
page 54: photographie reproduite avec l'autorisation de la «library of London Scholl of Economics & Political Science», réf. Malinowski/3/18/2.
pages 54-55: Philippe Hertig
page 55: © Chappatte dans «Le Temps», Genève
www.globecartoon.com
pages 56-57, 61-62: Fondation vaudoise du patrimoine scolaire

Photolithographie

atelier k, Lausanne

Impression

PCL Presses Centrales SA, Renens

Tirage

5500 exemplaires

LA VIE DE TOUT ÊTRE HUMAIN: UN PARCOURS JALONNÉ DE PERTES ET DE DEUILS CHRISTINE FAWER CAPUTO / **DEUIL, MÉTAPHORE DE L'INDICIBLE** ROBERTO BARBONE / **ENFANTS ET SÉPARATION PARENTALE** MARIE-DOMINIQUE GENOUD-CHAMPEAUX / **JEUNES EN ITINÉRANCE GÉOGRAPHIQUE: ENTRE RUPTURES ET ADAPTATIONS** DENIZ GYGER GASPOZ / **L'ADOLESCENCE: UNE ÉTAPE DE DEUIL** PIERRE-ANDRÉ DOUDIN, DENISE CURCHOD-RUEDI ET NICOLAS MEYLAN / **UN DÉCÈS EN CLASSE: DE L'EXPÉRIENCE DU TERRAIN À UN PROTOCOLE D'ANNONCE** ALIX NOBLE BURNAND / **QUAND LA MORT S'INVITE À L'ÉCOLE** CHRISTINE FAWER CAPUTO / **REPRÉSENTATIONS DE LA MORT CHEZ L'ENFANT: LIENS AVEC L'ANXIÉTÉ GÉNÉRALE ET AVEC L'ANXIÉTÉ FACE À LA MORT** ERIC TARDIF ET DENISE CURCHOD-RUEDI / **«NOUS NE REVERRONS PLUS JAMAIS MARIE!»** RADHIA KADAMAIN / **ÉCOUTER ET ACCOMPAGNER MES ÉLÈVES ENDEUILLÉS** ENTRETIEN AVEC MICHEL DERUAZ / **PENSER L'IMPENSABLE: LE SUICIDE DES ENFANTS** CHRISTINE FAWER CAPUTO / **PRÉVENIR LE SUICIDE DES JEUNES: MISSION POSSIBLE?** SOPHIE LOCHET, YVES DOROGI ET LAURENT MICHAUD / **VIVRE MALGRÉ TOUT POUR UN PEU DE TEMPS** PATRICIA FAHRNI-NATER / **LE RETOUR À L'ÉCOLE D'UN ENFANT ATTEINT DE CANCER, UNE PRÉPARATION MINUTIEUSE** VÉRONIQUE MONACHON / **JEUX DANGEREUX: LES JEUX VIOLENTS, D'ÉVANOUISSEMENT ET DE DÉFI** FABIENNE TOSI / **COMMENT PARLER EN CLASSE DES ATTENTATS CONTRE CHARLIE HEBDO?** ALAIN PACHE ET SYBILLE ROUILLER / **ADOLESCENCE, MORT ET NUMÉRIQUE** MARTIN JULIER-COSTES / **GÉRER LA MORT SUR FACEBOOK** ENTRETIEN AVEC OLIVIER GLASSEY / **UN CONTE POUR ACCOMPAGNER LE DEUIL** ALIX NOBLE BURNAND / **UN CONTE ILLUSTRÉ À LA MÉMOIRE DE LUCIEN** HÉLÈNE DELANNOY / **UN ENFANT DIFFÉRENT, DES DEUILS EN PERSPECTIVE: L'EXPÉRIENCE MISE EN MOTS ACCOMPAGNE** GENEVIÈVE TSCHOPP / **LORSQUE S'ENVOLE LE RÊVE DE L'ÉCOLE: VIVRE AVEC UNE MYOPATHIE, EN ALBANIE** ANNE RODI / **«NOUS AVONS PERDU UNE COLLÈGUE!»** ENTRETIEN AVEC AMÉLIE BERGER, VÉRONIQUE AUTERI, RÉGINA AESCHLIMANN ET ISABELLE COMELLI / **ACCOMPAGNER À L'ÉCOLE LES JEUNES QUI VIVENT LA MALADIE GRAVE OU LA MORT D'UN PROCHE** JOSÉE MASSON / **LE PARCOURS DE RELIANCE, CHEMIN DE VIE POUR LES ENFANTS EN DEUIL** MARIE-DOMINIQUE GENOUD-CHAMPEAUX